EL OFICIO DE SER MAESTRO: Relatos y reflexiones breves

EDUARDO MERCADO CRUZ

Compilador

Prólogo

Con entusiasmo he tomado la invitación de mi colega el doctor Eduardo Mercado Cruz a prologar esta obra, coordinada por él, pero realizada junto con maestros, escrita por maestros y dirigida también a los maestros. La trayectoria del doctor Eduardo como investigador en la línea de Formación Docente, donde sus trabajos vinculados a los procesos de formación en las Escuelas Normales, le han permitido contar con los elementos para desarrollar una docencia orientada al fortalecimiento de la práctica profesional de los maestros en servicio.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y, especialmente, la División Ecatepec, en la que tanto el doctor Eduardo como una servidora laboramos, se congratula de contar entre sus docentes-investigadores a tan destacado colega que no contento con sus logros académicos, ha querido sumar este trabajo producto de su labor docente, al acervo de textos que recuperan las reflexiones de maestros frente a grupo, con el propósito no sólo de consignarlas por escrito, sino de socializarlas entre la comunidad magisterial de la entidad y del país.

Nuestra institución cuenta entre sus principales tareas, además de la investigación, la de brindar estudios de postgrado a maestros en servicio, abriendo cada dos años una promoción de Maestría en Ciencias de la Educación.

Aunque predominan los docentes del sistema educativo estatal, nuestro programa de maestría no queda restringido a ellos, también acuden a nuestras aulas profesores federales y universitarios.

Debido a sus diversas procedencias, como es el caso de quienes participan en este libro, los pensamientos que aquí se consignan -aunque tienen un anclaje local porque parten de la propia práctica profesional de quienes han escrito- no se restringen en su alcance al ámbito del Estado de México; pues abarcan situaciones y experiencias que pueden sonar muy parecidas a las de otros tantos maestros de "carne y hueso" de distintas partes del país. Estos escritos nos muestran que las ideas renovadoras tienen como referente la práctica docente que se gesta al interior de las escuelas y las aulas.

Los contenidos locales de sus reflexionen tampoco los constriñen a su carácter anecdótico, dado el alcance genérico de los asuntos abordados, convocan al diálogo entre maestros. Por esto, contienen un potencial formativo insospechado porque se originan y se ubican en un contexto académico más amplio, en el que considero tres virtudes:

• Derivan del trabajo entre maestros dentro del curso optativo de Docencia, uno de los tres ejes de especialización que se desarrollan en los dos últimos periodos del programa de maestría, cuyo propósito es fortalecer, a partir de la reflexión y el análisis, la práctica profesional docente.

• Fueron generados a través de la evocación e introspección de las experiencias docentes, detonadas no espontáneamente, sino suscitadas por la reflexión derivada de la lectura puntual de textos académicos vinculados con la formación, la cultura profesional, la práctica docente y la identidad de los maestros.

• Afianzan, en cuanto soporte de la reflexión docente, los elementos teóricos y metodológicos que permiten al maestro elaborar ideas propias arraigadas en su experiencia y, no sólo disertar sobre los pensamientos de otros intelectuales que suelen sonar alejados del quehacer cotidiano de nuestras escuelas.

En este sentido, los escritos aquí compilados se atreven a cuestionar la formación docente tradicional, aquella que se conforma únicamente en brindar elementos teóricos y que se olvida de que la tarea profesional de los maestros es tan compleja que no se satisface solamente con conceptos; necesarios, ni duda cabe en toda labor intelectual, pero no en su sentido enciclopédico sino como herramientas que permitan someter a un análisis crítico el trabajo docente.

Permitir a los maestros tomar la palabra, expresar a través de ella sus propios sonidos, y crear nuevas formas de entender la docencia, con base en la reflexión y la recuperación de elementos teóricos, es gestar condiciones de posibilidad para una escuela que requiere

ser renovada, donde los maestros que asisten a ella puedan *alzar la voz*, en el sentido señalado por McDonald (1986), y referido por Eduardo Weiss (1990), de manera crítica y constructiva.

El maestro como *sujeto entero*, según lo plantea Agnes Héller (1987), en su condición profesional, personal y como trabajador, es revelado en estas voces por escrito. De hecho, se muestra la complejidad de la tarea del maestro, la cual no sólo se define por la enseñanza, sino por la interrelación que ésta mantiene con las dimensiones social, cultural, institucional y profesional.

Las constantes contradicciones en las que se desenvuelve la tarea docente, sus demandas cognitivas, metodológicas, afectivas y un largo etcétera, quedan expresadas particularmente con sentidos genéricos por los rasgos de humanidad con que han sido redactados estos textos. De tal modo que las certezas, las esperanzas, los desalientos, las razones y las motivaciones que cada maestro expresa, cobran forma de distintas maneras y permiten apreciar las diferentes facetas de la práctica profesional docente.

El mejor destino que pudiera tener esta obra, es el de ser empleada no sólo para levantar la voz de los maestros, consignarla, socializarla y compartirla; también se convierte en una invitación a otros docentes para expresar sus palabras y así suscitar el diálogo entre las múltiples y diversas voces magisteriales.

Por ello, en nuestra institución, ofrecemos un espacio para el debate, la comunicación y el intercambio de ideas entre maestros.

Estamos convencidos en las virtudes de la investigación como base de la enseñanza, como lo propuso alguna vez Lawrence Stenhouse, este libro, aunque no deriva propiamente de la investigación-acción, permite mostrar cómo la docencia y la investigación pueden comenzar a entrelazarse fructíferamente teniendo como horizonte la innovación educativa, esto es parte de un compromiso institucional de formación docente, en el cual se respalda el proyecto académico del ISCEEM Ecatepec para impulsar al magisterio de la entidad.

Leonor E. Pastrana*
Docente-Investigadora y Coordinadora del
ISCEEM-División Académica Ecatepec.
Enero 2007.

* Correo electrónico: elopasflo@hotmail.com

El Oficio de ser maestro:

Relatos y reflexiones breves

Presentación

Este documento contiene las elaboraciones individuales que los estudiantes inscritos en el seminario optativo de Docencia desarrollaron en el marco del programa de Maestría en Ciencias de la Educación(1). A diferencia de los trabajos que suelen llamarse académicos en sentido estricto, en esta compilación, aparecen relatos y reflexiones breves en torno al quehacer cotidiano de cada uno de los integrantes. De hecho, nos aventuramos a tratar los temas vinculados al *Oficio* de ser maestro desde una perspectiva más narrativa y anecdótica. Con ingenio, muchos de los escritos retoman alguno de los aspectos que las (os) maestras (os) viven y/o vivieron en sus escuelas; en ocasiones, la ironía con la que son elaborados y el sarcasmo que evocan, reflejan la necesidad de expresar y compartir con los otros profesores lo que sucede en las escuelas y que pocas veces es socializado y evidenciado de manera abierta y natural.

Las experiencias son ricas y variadas, los senderos que recorren los escritos de los estudiantes nos presentan los contrastes, las diferencias y la especificidad de cada uno de los niveles educativos. Ello refleja la variedad de temáticas y, obviamente, de preocupaciones. Así, mientras las maestras de educación preescolar buscan reivindicar y profesionalizar su actividad docente, los de educación media superior y superior se preocupan más

1 El seminario referido correspondió a la promoción 2004-2006, de la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) división Académica de Ecatepec.

por las interacciones docentes, el trabajo con los alumnos, la especificidad de la asignatura, el desarrollo de valores y competencias en los alumnos. Esto no significa que exista una diferencia en el rigor de la reflexión con la que son tratados los temas, más bien, lo que nos permite observar es la pluralidad de formas de ver y verse a sí mismos como profesores.

Es pertinente señalar el camino metodológico y didáctico que seguimos para elaborar estas reflexiones, ya que todos ellos surgieron *a posteriori*; es decir, una vez revisadas las lecturas propuestas en el curso y discutidas de manera grupal, cada uno de los estudiantes-profesores, se llevaba las inquietudes planteadas, las preguntas, preocupaciones externadas colectivamente, para después conformar su propio relato, reconstruir su propia historia y su vivencia. Esto permitió que los estudiantes retomaran las experiencias y las reflexiones de los demás compañeros para enriquecer la propia. De este modo lo que encontramos son reelaboraciones de segundo orden; o para decirlo de otra manera, escritos que surgen de la lectura y el análisis colectivos y que después se traducen en elaboraciones particulares, cuyo ingrediente principal es la reflexión de la experiencia docente.

Hemos de señalar también que aunque en la mayoría de los escritos no predomine la cita de los autores tratados en cada una de las sesiones, como suele suceder en los trabajos escolar-académicos, su contenido refleja de manera contundente, el impactoque d~~ejaron en cada uno de los profesores los textos~~.

Por otro lado, evidencia, la manera en que los maestros pueden articular conceptos y categorías revisadas en otros seminarios del programa de maestría. De esta forma recorrimos el camino y las veredas del *Oficio de ser maestro,* transitamos por las políticas internacionales y nacionales que orientan hoy en día los cambios en la educación y en la formación. Nos sumergimos en el laberinto de la profesionalización de la docencia, profundizamos en los recovecos de la autonomía docente, de los saberes, la feminización de la enseñanza, las condiciones laborales de los profesores; caminamos por el desierto del individualismo y bebimos del *cáliz* del trabajo colegiado, perfilamos y encaramos la necesidad de trabajar para el otro y para uno mismo tratando de *enseñar en segunda persona* y atravesamos llanuras y desiertos para encontrarnos con los claroscuros del oficio de ser maestro, así evocamos la mística y la identidad acuñada en los albores del magisterio y nos reencontramos con una vocación y responsabilidad profesional que urge ser llenada con un nuevo sentido.

Fue así como nos atrevimos a mirar a los autores propuestos, de frente y recuperando las problemáticas del oficio de la enseñanza; la lectura de José Coraggio y Rosa María Torres, Emilio Tenti, José Contreras, Andy Hargreaves, Luis Not, Ruth Mercado, Philippe Perrenoud, Jaume Carbonell, Juan Delval y Jaume Martínez Bonafé

entre otros, no sólo nos permitió discutir acerca del contenido que presentan, también nos condujo a recomponer la mirada y alzar la guardia en el complejo *Oficio de ser maestro* . Es evidente que el análisis y la revisión de estos textos, llegaron a mover que algunas fibras sensibles de los maestros que asistían al curso, por esa razón, en un atrevimiento más, en cada uno de los temas que aquí tratamos existe un escrito elaborado por un servidor que anuda y recupera lo que las maestras y maestros realizaron.

La pretensión de hacer un ejercicio de esta naturaleza también tuvo un condimento más, debido a que en el programa de maestría insistimos en la producción de textos y de conocimiento en el campo de lo educativo, creí pertinente no sólo solicitar dicha producción, sino realizar con los estudiantes el mismo ejercicio que estaba solicitando.

No cabe duda que logramos hacer un buen esfuerzo que hoy se materializa en este libro colectivo, por esa razón, ahora que redacto esta presentación me es difícil quitar de mi pensamiento una de las primeras elaboraciones de uno de los estudiantes, que no está incluida en los temas tratados y que voy a citar a continuación, porque que se ha convertido en un referente personal que me permite reflexionar constantemente lo que hacemos los maestros con los estudiantes y el impacto que dejamos en ellos.

Decía este profesor que una madre de familia de secundaria se le había acercado para comentarle que su hijo tenía problemas no sólo en la escuela sino en su sueño, que cuando dormía oía la voz de los maestros y eso le aterraba, de ahí que este maestro se preguntara por la forma en que los docentes, sin percatarnos, impactamos en el alumno. Ello lo condujo a escribir lo siguiente:

Voces que da pánico soñar

Las escuelas secundarias son como pequeñas ciudades donde las personas, maestros, alumnos, directivos y trabajadores transitan entre un constante ajetreo, con sus patios todos llenos de cemento y algunos espacios verdes que sirven como testimonios de lo que se habla de ecología, donde lo ceremonioso y solemne se confunde con el sometimiento y con la velada o manifiesta amenaza que la institución y los maestros imponen; donde el bullicio, los gritos y los llantos se confunden con las risas, las burlas o las ironías.

Pero la escuela secundaria no está para eso, en las juntas de los profesores se habla de aprendizaje significativo, de constructivismo, de inteligencia emocional, del pensamiento creativo, del crítico, del convergente y el divergente, frases célebres, ritualismo de palabras hechas, buenos propósitos que terminan por ser deslices retóricos, que hacen que el docente poco a poco extravíe la mirada; sofismas discursivos que propician el desinterés.

Bien a bien el maestro no entiende qué es lo que los coordinadores quieren y se pregunta, en silencio, no habla en tanto sabe que está de por medio el sencillo recurso de la descalificación. Lo que sí ha entendido muy bien es que el plan del Modelo Pedagógico se parece más a un horóscopo porque habla a futuro.

Lo que no sabe o no le interesa saber, es que esa historia que niega, él mismo la repite frente al grupo; recordemos que casi siempre dirigimos nuestro discurso al alumno o alumna que nos presta más atención porque percibimos de inmediato su cara de marco teórico; nos solazamos con nuestras transposiciones lúdicas de vocablos, pero ¿En verdad ellos me entienden? o ¿Yo me doy a entender?

Lo que tampoco sabemos es cómo nos clasifican nuestros alumnos, cómo es que hacen de nosotros una tira cómica que poco a poco se va llenando de complicidades y de esa forma, nos volvemos populares. Casi siempre terminan clasificando a los maestros por su manera de dar la clase: la de español por su oratoria pintoresca, bisutería lingüística o trapecista en verso; el de Cívica y ética por su retórica futurista, ritualismo de expresiones moralistas y palabras azucaradas; el de Geografía con su lenguaje acartonado; el de Historia con su discurso del poder o demagogia política; la de Inglés con el forcejeo lingüístico y arrebatos verbales porque nadie le entiende; el de Física y la de Química con sus jerigonzas técnicas y lenguajes crípticos; el de Matemáticas con su arquitectura verbal y su intransigencia numérica; el de Biología con sus discursos orgánicos y palabrejas sicalípticas; la Orientadora con sus verborragias advertencias y etc., etc., etc.

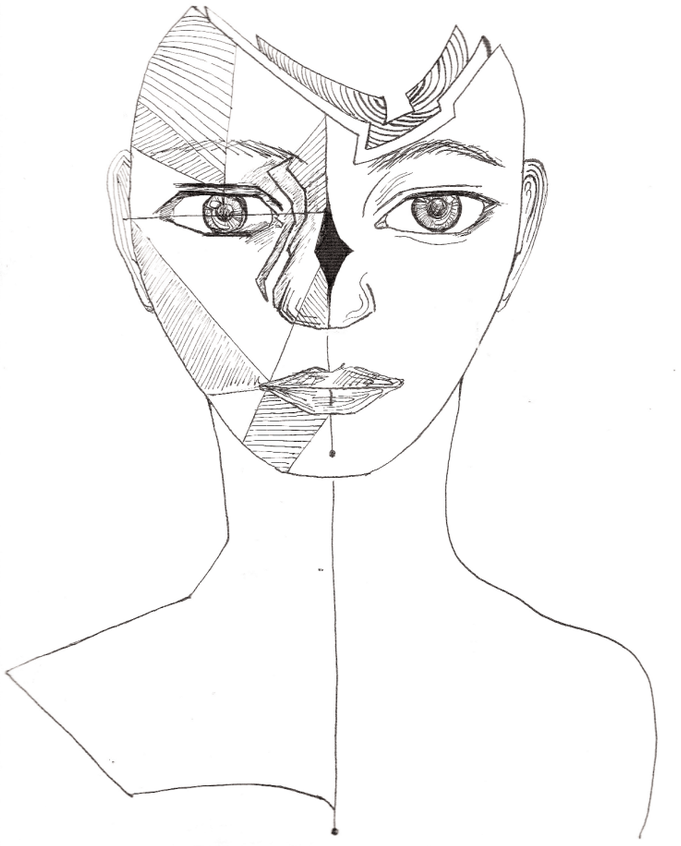
Ante esto, no falta que algún maestro profiera amenazas de viva voz, pero tampoco se vale que nosotros manejemos escaladas verbales, porque como docentes caeríamos en arenas verbalmente movedizas cuando tenemos como misión el cultivar el diálogo y confinar las voces, que da pánico soñar.

Germán Gutiérrez Goytortúa

Vaya pues esta producción que esperamos sea útil a los maestros y maestras que al igual que nosotros tenemos algo que pensar y decir sobre la docencia.

Eduardo Mercado Cruz*
Enero, 2007.

* Docente Investigador del ISCEEM-Ecatepec, correo electrónico: emecruz67@hotmail.com



El maestro del siglo XXI, según el Banco Mundial:

La modernidad, la globalización y sus demonios

Eduardo Mercado Cruz

Hoy en día nadie pone en duda la necesidad de contar con un maestro nuevo y diferente, un maestro que se haga cargo de desarrollar en sus estudiantes las habilidades, destrezas y competencias que se requieren en este mundo para insertarse de la manera más adecuada en él. De hecho, el asunto de la formación y de la escuela ha dejado de ser sólo una cuestión reservada a los sistemas educativos y sus respectivas secretarías. En la actualidad, organismos internacionales, políticos, empresariales, y muchos agentes más, exteriorizan su opinión respecto a la educación, algunos de ellos –particularmente los que financian los proyectos educativos de las naciones- se mantienen atentos e interesados porque los países sigan las políticas que -en el orden de lo monetario y esa idea diabólica de progreso- se establecen en el "globo".

El Banco Mundial es uno de esos organismos que no duda en financiar proyectos educativos, sobre todo, si éstos van a favor de su beneficio. Si se quiere una educación de calidad, habrá que contar con maestros y escuelas de "calidad". La crítica no se hace esperar, de acuerdo con el informe realizado por Rosa María Torres, es necesario trascender y romper con un modelo tradicional de escuela y de profesor. Hoy los aprendizajes están en todas partes, los seres humanos aprendemos tanto al interior de las escuelas como fuera de ellas; se propone una educación para la vida, se replantean los insumos en espera de tener buenos resultados a través

de la lógica del costo-beneficio; en la perspectiva del Banco Mundial, el maestro, su formación y su salario no son una condición determinante para mejorar la calidad en las escuelas; sin embargo sí se reconoce que la participación de éste es fundamental para el cambio educativo.

A río revuelto, ganancia de pescadores, suele rezar el refrán, ¿quiénes se benefician con este tipo de políticas, a quién favorece que las escuelas y los maestros dejen atrás prácticas arraigadas –contradictorias en sí mismas- donde el saber era enciclopédico y acumulativo y la escuela se consideraba un espacio para la formación integral y universal? La observación que se hace al trabajo de los maestros parece sesgada, si el estandarte de la calidad de la educación y el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades se convierten en el propósito único y exclusivo de la escuela para favorecer un pensamiento utilitario y pragmático viciado por la incorporación de las tecnologías y la informática, ¿quién se va a hacer cargo -de lo que en su momento planteó Jaim Etcheverry (2001)-, de hacer pensar a los estudiantes? Los demonios andan sueltos y hoy, para que haya calidad, también se requiere establecer un calendario que garantice un número determinado de días de asistencia a la escuela (200 días, más los que se acumulen), la idea de la que se parte es que la permanencia regular de los estudiantes en las instituciones garantiza una educación también de calidad.

Cobertura, eficiencia, eficacia son términos que estamos ya más acostumbrados a oír en los discursos de políticos, funcionarios, e incluso los hemos incorporado a los nuestros. Ingresar a la globalización nos ha llevado a diseñar estrategias de venta de mercado, un mercado de formación (Honoré, 1990). Tenemos enciclomedia, estamos en el pináculo de la modernidad, un pizarrón inteligente para un niño inteligente (aunque no sea para todos).

Los problemas y los retos están ahí, si los maestros tenemos que sobrevivir a los embates de la modernidad y la globalización, tendremos que lidiar con los demonios del mundo y con los propios, transitar hacia otro tipo de docencia, implica entender que la escuela tiene que ofrecer conocimientos para posicionarse en el mundo, como lo apunta Yurén (1999), lo cual sugiere reconocer que el modelo de formación y de escuela con que fuimos formados en nuestra etapa de estudiantes y el que promovemos ahora como profesores, no puede permanecer estático y mucho menos estar al margen de lo que pasa en el mundo, formarse para ser el maestro del siglo XXI, supone una tarea que no por compleja y abrumadora tiene que desdeñarse, pues como bien lo señala Ibarra (1999), nos ha tocado jugar con esta realidad que se asemeja más a la "realidad del diablo".

Subordinación y modernidad

*Germán Gutiérrez Goytortúa**

La vida educativa de nuestro país siempre ha estado bajo decisiones del más allá y no decisiones del más acá. Veamos sólo algunos hechos: desde sus inicios España tuvo para México ordenanzas y todo el ejercicio del poder influyeron en la educación, en leyes como las que contenía La Constitución de Cádiz, también se delinearon proyectos de acuerdo con las reformas borbónicas, todas ellas basadas en intereses políticos hasta llegar a la época actual donde privan situaciones de orden económico. Los antecedentes de este mecanismo de desarrollo se sustentan desde la etapa del mercantilismo, del libre cambio, de los acuerdos Bilaterales hasta los Multilaterales.

Pero debemos conocer las cosas por su nombre, México firma los tratados internacionales como el GAT y el TLC, pues al terminar la guerra fría se hace necesario un nuevo orden económico mundial y este nuevo orden se llama GLOBALIZACIÓN, una teoría económica que pretende rebasar la crisis del capitalismo de Estado donde todo debe de modernizarse: el Estado, el derecho, la productividad, los valores, la competitividad basada en la calidad y la excelencia, y por supuesto, la educación.

Y si de educación se trata, el Banco Mundial nos ha dado las prioridades y estrategias para llevar a cabo la Modernización.

* Profesor de Educación Secundaria.

Esta urgente modernización educativa se lleva a cabo con base en tres prioridades: Calidad, equidad y pertinencia; y se plantea un ordenamiento legal de reforma para llevar a cabo dichas tareas. En este sentido, hemos seguido al pie de la letra las políticas que se nos han recomendado para este importante desafío, pero vemos que este proyecto se aleja del mundo real del trabajo, que no hay una verdadera relación entre la escuela y la realidad, que existen serios desfases de origen y que a pesar de eso estamos próximos a una nueva reforma educativa.

Habría que cuestionarnos qué ha pasado, y sacar nuestras propias conclusiones, porque si tenemos perfectamente claro qué es el desarrollo, sabremos qué hacer para impulsarlo. ¿No será que nuestro proyecto requiere de autonomía?, ¿será acaso que dentro de la globalización determinemos nuestro propio ritmo de cambio?, ¿es posible que los beneficios para la educación fueran distribuidos equitativamente y que la autodeterminación sea condición necesaria para el cambio? Porque, esa tan llevada autodeterminación nacional, ha sido sustituida por eso que debemos llamar: subordinación global.

¿Modernización educativa igual a calidad en la escuela?

*Bentham Borrallas Verdejo**

Cierto día me invitaron a participar como docente en un colegio donde se imparte educación en el nivel medio superior; acepté, aunque el sueldo era austero; tenía mucho tiempo de buscar algún empleo que me permitiera tener un ingreso y a su vez, porque me gusta mi trabajo.

Como sabemos, después de realizar todos los trámites burocráticos respectivos, incluyendo la forma de vestir del docente, al fin me permitieron el ingreso a su instituto. Al día siguiente fue la presentación ante el grupo, la cual demanda de manera obligada la famosa clase modelo, otro aspecto más que evaluar; un ritual que en la actualidad resulta imprescindible. Sin embargo, la pregunta que emana de ello es: ¿quién evalúa al evaluador? Cuando en la práctica el evaluador, en muchos casos, no presenta una preparación pedagógica; o bien, no tiene experiencia frente a grupos de escolares.

Una vez aprobada la evaluación me presenté ante el grupo, pero en esta ocasión como titular de la materia; al trabajar con ellos pregunté si había algún espacio en donde realizaban sus prácticas de laboratorio, ya que la materia que impartiría necesita como apoyo a la enseñanza de ese espacio áulico; ante una negativa en unísono me quedó claro la ausencia del lugar.

* Profesor de Educación Media Superior.

En ese momento recordé que durante la serie de entrevistas que sostuve con las autoridades educativas del plantel, me hicieron énfasis en lo vanguardista de su institución, ya que operaba con tecnología educativa de punta y estaba inmersa en la modernización educativa, por lo que los posibles candidatos a pertenecer a ella deben cumplir con cierto perfil académico.

Ante aquella retrospectiva me preguntaba: si en verdad la escuela está inmersa en las innovaciones tecnológicas, ¿cuál es el objetivo de no contar con un laboratorio?; mismo que mejoraría el desempeño académico del alumno. Es decir, parece que al docente se le exige una preparación sólida en el ámbito pedagógico y en el científico; pero por otro lado, se carece de los recursos mínimos para el ejercicio docente, se considera al maestro como el objeto, no como el sujeto que busca un empleo para poder subsistir y cubrir sus necesidades básicas, a través de un salario acorde a su profesión, desarrollo profesional, con oportunidades de crecimiento; en fin, aspectos que motiven y garanticen la calidad de su labor, y la permanencia profesional en la institución educativa. Sin embargo, encontramos que esto es una quimera, lo que impera no es la relación directa entre la preparación del maestro, salario y condiciones laborales.

Cuando comenzamos a tocar el trasfondo de las cosas encontramos las raíces de esta situación.

Una de las propuestas innovadoras en la educación, apuntan a que el maestro promueva el conocimiento, transformando su labor docente en una tarea de creatividad científica. No obstante, la enseñanza y el aprendizaje van más allá de sólo enseñar y aprender. La realidad del proceso educativo demanda conocer las condiciones en que se mueve el docente, las cuales cada vez más están siendo manipuladas en el ámbito internacional, en donde imperan intereses hegemónicos, enmascarados por políticas internacionales que inciden sobre la educación; lo cual ha tomado por nombre Globalización, que, como señala Dieterich, consiste en un proceso de expansión mundial de la sociedad burguesa que va invadiendo poco a poco las distintas regiones geográficas.

La globalización lleva de la mano la modernización educativa, vinculada con los intereses de ganancia de las grandes transnacionales que exigen una necesidad de adaptación de los sistemas educativos. Por lo que la llamada modernización educativa afecta las condiciones de trabajo del docente y los salarios; y además no busca, como se menciona en el discurso, una mayor calidad en la educación. Las innovaciones tecnológicas serán entretenidas o divertidas; sin embargo la educación no sólo es asunto de recreación, tampoco de avances tecnológicos, es de compromiso y de inmersión en el ejercicio docente y sólo el mejoramiento en condiciones de salario y un mayor reconocimiento social pueden llegar a ser factores claves en el mejoramiento de la calidad educativa.

Por ello, el ahorro en el gasto que se destina a los salarios de los profesores, como lo ha expresado en su momento el Banco Mundial, es un argumento sin fundamento pedagógico y sin consideración al maestro como sujeto y profesional.

Desde esta ideología perversa los resultados ostentarán bajos rendimientos escolares e incluso el abandono de la docencia, lo cual culmina en el empobrecimiento de la calidad educativa.

Mi supervisora es representante del Banco Mundial

*Rosa Cecilia Torres Morales**

Mi supervisora no tiene una idea suelta, sino una propuesta articulada: considera que se debe alcanzar el acceso, equidad y calidad en las escuelas de educación preescolar y toma en cuenta los postulados del BM para poder alcanzar dicha meta; es decir, al igual que todos los que opinan sobre lo hay que hacer o no hay que hacer en educación, a pesar de tener nula o poca experiencia de trabajo en un aula, se atreve a hacer recomendaciones. Ella jamás ha sido educadora, no ha trabajado con 30 niños pequeños, "niños de departamento", que el único espacio con el que cuentan para explayarse fuera de sus diminutas casas es el Jardín de Niños; a ellos nadie los conoce, nadie los ha estudiado, son indiferentes para el BM y para su representante: la supervisora escolar. Por eso el día que quiso conversar con los niños preguntándoles sobre un tema -creo que de gusanos- ni la escuchaban, ni la veían; ¡cómo lo disfruté!, pero ella salió diciendo que no estaba trabajando en forma adecuada con ellos. "No lo creo maestra -le contesté- a mí sí me escuchan, pero eso también hay que saber cómo hacerlo".

Mi supervisora escolar se limita a mencionar una y otra vez cuáles son los contenidos que se deben desarrollar en el nivel preescolar; pero jamás ha analizado una propuesta, sus alcances o pertinencia en relación con las características de la comunidad, los niños o la institución; claro, para ella es más fácil repetir lo que dicen los textos.

* Profesora de preescolar, docente de Educación Normal.

Finalmente para eso nos pagan, como dice ella, "¡¿qué no les da pena ir a recoger un cheque que no se ganaron?!" Y a ella, ¿no le da pena recoger uno de mayor cantidad por seguir entorpeciendo el proceso escolar en las escuelas?

"¡Ay, pobres padres de familia, ellos creen que ustedes están educado a sus hijos, ellos no saben, los engañamos fácilmente!", palabras de mi supervisora cada vez que ve a los papás participando de manera entusiasta con nosotras. Ellos saben más que usted sobre los procesos de los niños, los ven todos los días, los conocen, saben de qué pie cojean y en qué se les ha apoyado, por lo menos han asistido dos horas a clase abierta para que vean el trabajo con sus hijos. Usted, querida supervisora, no aguanta estar en el grupo más de cinco minutos, no creo que eso dé idea de lo que se genera con un niño de preescolar.

El BM hace públicamente responsables a los funcionarios educativos sobre los errores que se cometan, en esta postura, la supervisora olvida que también forma parte del proceso educativo y transfiere toda la responsabilidad a las maestras. Los talleres de actualización docente se convierten en llamadas de atención similares a las de una madre a su hija adolescente: "¡y si quieren que ande como latiguito atrás de ustedes para que hagan las cosas, así voy a andar!"

Por lo menos si no va a ayudar, que no estorbe, pues deja mucho que desear su conocimiento de los niños y de las propuestas pedagógicas que empiezan a surgir. Mi supervisora, igual que el BM, retoma la propuesta sin contextualizarla, no retoma los problemas específicos de la zona y se limita a obligar a la educadora para que haga lo que el planteamiento oficial dice.

Es al revés, querida supervisora, a ti y al BM se les olvida que somos nosotras las educadoras las que posibilitamos las reformas curriculares, pero te conviene seguir asignándonos un rol débil y pasivo, cómo quedaría su figura de autoridad, ya no se engolosinaría al decir: "Las egresadas vienen sin saber nada, pues qué hicieron en la Normal, tenemos que darles una capacitación intensa para que puedan trabajar". La capacitación de la que hablas se refiere a intimidar, con advertencias y amenazas sobre las formas como a ti te gusta que actuemos, como una señora cuando contrata "chacha" y le dice: "a mí me gusta que me hagan así el quehacer".

Con las propuestas vacías de sustento real del BM y sus representantes educativos disfrazados de supervisoras, a la educación en México le espera un difícil, muy difícil proceso.

El tiempo de enseñanza

*Micaela Ortega Solórzano**

El Banco Mundial, un organismo internacional dedicado a las finanzas, ha tenido cada vez mayor influencia en las políticas educativas de aquellos países a los que les presta dinero. Según él, cuatro son los desafíos fundamentales para los países en desarrollo en materia de educación: acceso, equidad, calidad y reducción entre la reforma educativa y la reforma de las estructuras económicas.

La función del BM no sólo se concreta a señalar los "errores"; sino también a dar una serie de "sugerencias" a los países para mejorar la educación, entre las que destacan: a) dar prioridad a la educación básica; y, b) mejorar la calidad (y la eficiencia) de la educación. Para el caso de la primaria se consideran nueve aspectos como determinantes de la calidad: Bibliotecas, tiempo de instrucción, tareas en casa, libros de texto, conocimientos del profesor, laboratorios, salarios y tamaño de la clase. (Coraggio y Torres, 1999)

En este escrito me referiré al tiempo de instrucción(2) ; porque es un tema que debaten los maestros al interior de las academias en la Escuela Normal 2 de Nezahualcóyotl. Por un lado, están los que consideran que las actividades extra-clase y de organización que complementan el tiempo de instrucción son una pérdida de tiempo; mientras que para otros, esas actividades también son parte de la formación.

* Docente de Educación Normal.

2 Utilizaré el mismo término que se maneja en el texto de Coraggio y Torres (1999) para referirme a la enseñanza frente a grupo de las distintas asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria.

El BM, para mejorar la calidad de la educación, propuso incrementar el tiempo de instrucción por medio de la prolongación del año escolar. Aún cuando esta medida es sugerida para la educación básica; las Escuelas Normales también se han visto afectadas por esas políticas. Supongo que por la estrecha relación y dependencia que existe entre ambos niveles

La propuesta de incremento del ciclo escolar se justifica dado que: "El tiempo destinado a la instrucción dentro del aparato escolar es una de las variables que diferencia notablemente a los sistemas escolares de los países industrializados de los en desarrollo." (Coraggio y Torres, 1999:140). La educación normal, siguiendo el calendario escolar de la SEP, tendría que trabajar doscientos días anuales. Si tomamos como base una asignatura de seis horas a la semana, ésta tendría que trabajarse 120 horas semestrales. Pero resulta que los alumnos tienen que realizar otras actividades aparte de asistir a clase; por ejemplo, intercambios deportivos y culturales con otras Escuelas Normales; actividades diversas dentro de la escuela como preparación y asistencia a actos cívicos, festivales, convivios, etc.

Como maestra horas clase de la Escuela Normal, he vivido muchas suspensiones a lo largo de los semestresaparte de las ya mencionadas hay que agregar las semanas de prácticas a las que asisten los alumnos durante las cuales se suspenden las actividades frente a grupo. Resultando que de un total de 120 horas, se trabaja un promedio de 90-80.

Desde la perspectiva del BM, ese hecho sería una pérdida de recursos y, por lo tanto, de efecto directo a la calidad de la educación; sin embargo, aún cuando los alumnos no estén en aula tomando clases, hay una formación implícita de actitudes, de formas de ser maestro. Por ello, no podríamos considerar que todo el tiempo que los alumnos pasan fuera del aula sea perdido. Tampoco se han realizado estudios al respecto; ni del impacto del tiempo en la formación.

Aumentar oficialmente el número de días u horas de clase al año no necesariamente garantiza un uso efectivo y productivo de ese tiempo. "Evidencias de varios países indican que, en muchos casos, el tiempo real enseñanza-aprendizaje no llega ni al 50% del tiempo disponible" (Coraggio y Torres; 1999: 144). Al igual que ellos, considero que mayor tiempo de enseñanza no implica mayor aprendizaje. Por lo que es necesario preocuparse más por la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que por la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en las aulas.

Desde la visión económica, un llamado a dos ausentes

*Sandra Lilia Andrade Peralta**

Las propuestas del Banco Mundial para la educación son hechas fundamentalmente por economistas, desde la lógica y el análisis económico. La relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad, constituyen las categorías centrales desde las cuales se define el quehacer educativo; las prioridades de inversión (niveles educativos e insumos a considerarse), los rendimientos y la calidad de la misma. (Coraggio y Torres, 1999: 95)

En México suceden innumerables acontecimientos, cambios económicos, políticos, ideológicos, sociales, culturales, etc., que obligan a nuestra sociedad a trasformarse a un ritmo acelerado. Sin embargo, el manejo de un cambio que responda a las nuevas necesidades de una nación como la nuestra y a los compromisos ante las demandas mundiales que ya forman parte de un cierto itinerario internacional, no se da ni libre ni espontáneamente a pesar de los discursos, y ante esa realidad es que deben moverse y transformarse innumerables condiciones sociales, instituciones y estructuras, que perfilan en lo concreto, un estilo de vida particular para los sujetos que integran cada estrato de la sociedad mexicana, así como la definición de un tipo de sujeto, acorde por supuesto, a las dinámicas que nos puedan permitir participar en el sistema neoliberal, (aunque únicamente sea como mano de obra barata).

* Profesora de Preescolar.

En este sentido, marquemos que el margen bajo el cual se dan los cambios, las nuevas políticas y los proyectos de nuestra nación como base de acciones que permiten cierto movimiento, relativa transformación, y la apertura a un cuadro de relaciones internacionales, es pensado y minuciosamente analizado de tal manera que no se permiten las acciones azarosas; sino, por el contrario, proyecta la atención, estrategia y el manejo de la opinión pública para ganar consenso, acogiendo los cambios y las propuestas, que no son pensadas desde nuestras necesidades, sino desde el juego de intereses y ganancias para los grupos con poder mundial, en los cuales se proyecta la tendencia económica que sobrepasa, incluso que olvida, la carencia humana.

Estos grupos representan un inmenso capital económico, con poder de adquisición para pagar el avance de la ciencia y la tecnología a su favor, figuras con gran peso que ya ni siquiera están al margen nacional, sino funcionan como imperios sin identidad, sin nombre y sin frontera, sin conciencia histórica, ni humana, que a través de su poder de decisión definen la vida de millones de seres humanos, bien para mantenerlos al margen de la miseria, el hambre, el desempleo y el analfabetismo; o bien, para incursionarlos en el proceso de libre comercio argumentando las supuestas ventajas por igual para todos los socios de un tratado de libre comercio, por ejemplo TLC Estados Unidos-México-Canadá.

Bajo este contexto, para México es necesario preguntarse: cómo es que se plasman las políticas internacionales en la vida de nuestra sociedad; cómo se proyectan en la vida de un currículum marcado -por intereses ajenos- y tomando forma en el currículo oficial; y cómo, a su vez, viven o mueren en el hecho real y quizá el más interesante, que refiere a la posibilidad del docente de participar de ese currículum, con otro sentido e intención, a través de lo que se vive, recuperando en la sensibilidad de su trato y conciencia de su quehacer docente a los sujetos que hacen, el por qué y la razón de su compromiso social y que se refiere como la posibilidad más cercana de rescatarnos sin perder la identidad y los principios de humanidad que hoy nos han hecho, no sólo participar en la dinámica de la globalización, sino en muchos casos reproducirla como tarea primordial de nuestro papel como docentes.

Por ello en la actualidad se hace necesario que quien pretenda tener una visión de los sistemas sociales, se ubique en un rompimiento tanto de discursos, como de fronteras; logrando comprender que los parámetros económicos, políticos e incluso sociales y culturales de las naciones, han entrado a un engranaje que los ha llevado a la pérdida de las esencias e identidades, en este sentido parece que la única lógica que cobra relevancia, es la del libre mercado, del consumismo, de la extrema pobreza para millones de seres humanos y la inimaginable acumulación de capitales para unos cuantos, concretamente hablemos de la perspectiva neoliberal.

En esta visión aplastante del sistema neoliberal, que no es nueva, pero que de alguna manera, por las diversas condiciones que se han generado a partir de la segunda modernidad y con ella del derrumbamiento de símbolos sociales como el propio sistema socialista, se han dejado sentir con más fuerza sus mecanismos de aprisionamiento y agresión a gran parte del sistema mundial, conformando para México un panorama de contexto difícil y desalentador. No así, aún se crea en la demagogia de sus discursos y políticas, el espejismo en la mente de su pueblo de la existente idea del bienestar y progreso, colocando bajo sus instituciones, por ejemplo en la escuela, la responsabilidad de garantizar a la sociedad la posibilidad de alcanzar la expectativa de una mejor vida para quien cubra el recorrido de un currículum oficial "que le haga ser alguien en la vida", como si quien no pudiese traspasar el innumerable número de filtros que se dan en cada nivel fuera inexistente o responsable de ser oprimido, segregado, o múltiplemente olvidado por ser mujer, por ser pobre, por ser indígena, campesino, por ser, o mejor dicho, por no ser... lo que puede funcionar en las concepciones dominantes.

En este sentido, es importante retomar la perspectiva que cumplen las instituciones escolares y concretamente la visión que se tiene de la educación, ya no como una forma de llevar a la unidad nacional, (perspectiva que en algún momento figuró como central en el proyecto nacional),sino ahora como una forma de dar cuenta de

las demandas de mercado, para insertar mano de obra barata, pero técnicamente calificada para responder a la pérdida de la sensibilidad, no así a la alta capacidad de producir más y a bajo costo.

Sufrimos la pérdida del eje estructurador que daba sentido al acto educativo en sus múltiples instancias. Ante el vacío de proyectos políticos claros, el terreno de la lucha se dispersa, se individualiza, se parcializa y vuelca, ya no sobre el asunto de quién controla el sistema educativo (formalmente el gobierno en sus diversas instancias), sino sobre el sentido mismo de la educación; es decir, su para qué profundo, su función privilegiada. (Aboites, 1996)

En esta imagen tangible en la cotidianidad de nuestra vida es que aprendemos a ser competitivos e individualistas, indiferentes en su mayoría a los problemas sociales que nos aquejan; y es que al analizar en un marco general cuál es el fondo de nuestra educación, encontramos una profunda desvinculación entre nuestras necesidades y lo que desde lo oficial se pretende, sin embargo, no se debe asumir que la crisis educativa es la responsable de todos los desajustes sociales, ya que asumirlo de esta manera incurriría en proyectar que la educación es la causante de la crisis de un sistema.

Analicemos propiamente que el ámbito educativo declina por la falta de múltiples elementos, por ejemplo presupuesto, intencionalidad por parte de las políticas que se determinan desde el BM y otros organismos internacionales, para incidir verdaderamente en una mejora radical de los sistemas sociales de los países tercermundistas, la falta de reconocimiento de lo que verdaderamente somos en nuestras raíces y la falta de visión para entender la educación como un proceso social con problemáticas específicas; que si bien no pueden ser despegadas del contexto macro, sí son claros problemas educativos, que tendrán que resolverse en lo educativo, en el juego de sus elementos, en la presencia de los ausentes; es decir, en la presencia de los maestros y de los elementos, no sólo pedagógicos, sino de los que se integran a partir del margen multidisciplinario en las Ciencias de la Educación.

Los privilegiados apadrinados

*J. Magdaleno Villegas Baena**

Hace tiempo que las reformas educativas presentan un gran vacío, que desde mi particular punto de vista, se origina en las decisiones del grupo hegemónico que decide los destinos de la educación en el ámbito nacional SEP-SNTE-gobierno. Me refiero al camuflaje que utilizan los aviadores, los recomendados, los apadrinados que sólo se dan a conocer cuando es quincena o cuando tienen que apoyar al padrino. Son incondicionales que se atrincheran en el poder de otros, perdiendo de vista la finalidad de la educación, ¿serán éstos los personajes que echan a perder en parte las propuestas de las reformas educativas? Si esto fuera así, por qué no se revisa y se determinan con claridad los requisitos y parámetros que otorguen confiabilidad para garantizar una educación de calidad acorde con las necesidades de la sociedad, en vez de garantizar los intereses de grupo y las aspiraciones de poder.

Ciertas experiencias resultan dolorosas cuando nos enteramos de la realidad en algunas escuelas, casos en los que algunos trabajadores son recomendados por ser familiares del director, del jefe de sector, etc., aprovechando este privilegio para no realizar un esfuerzo igual al de los demás para ingresar a la plaza, generando inconformidad entre los que cumplen cabalmente con su trabajo y con la institución. A nivel sindicato, ellos son los que tienen acceso a los ascensos, a los incrementos por otro lado, entran y salen, son faltistas y altaneros, se sienten respaldados son los que faltan a trabajar para embolsar los desayunos, para hacerla de policía, para hacer el escenario, para resguardar las instalaciones sindicales en el caso de las protestas de la corriente sindical contraria. Se les encuentra a menudo haciendo filas para pasar lista ante el líder sindical, reafirmando así su postura incondicional.

En las escuelas se les encuentra en dirección, con plaza de docente pero como auxiliar del coordinador, del propio director, en ocasiones como su chofer, o haciendo el trabajo más ligero, por ser, como dicen: "personas intocables". Esto último lo menciono por la sencilla razón de que no son juzgados con el mismo rigor, pareciera que en sus proyectos, si es que los tienen, no entra la educación, la simulación tal vez sea el punto central de su actitud.

Lo anterior sería importante considerarlo como un tema medular en las reformas educativas, pues son los docentes y el personal de una institución en general, los encargados de hacer el cambio con la visión de mejorar, sobre todo los docentes, quienes son los técnicos que llevan a cabo las propuestas de reforma curricular. Hay que hacer una limpia en este sentido, con una política más clara de rendición de cuentas, del chequeo del personal, tomando como punto de referencia la preparación, el desarrollo de su labor frente a grupo, la procedencia al llegar a las instituciones, que pudieran fortalecer la equidad entre la comunidad educativa.

* Profesor de Educación Secundaria.

La preparación, por otro lado, no es asistir a cursos de unas cuantas horas y obtener un puntaje o un diploma; tampoco resultan congruentes los parámetros que proporciona carrera magisterial(3), porque ésta se vuelve un privilegio para los que compraron el examen, para los que hicieron presencia en un curso de unas cuantas horas, para los que obtienen un puntaje elevado en los exámenes estatal y nacional, más los requisitos de ingreso para tener derechos a participar en las vertientes.

Estos privilegios contribuyen a la desigualdad docente, otro grave problema que sirve de indicador para juzgar quién tiene más capacidad, quién tiene la posibilidad de desarrollar con más eficiencia su trabajo; lo que resulta contraproducente porque, una vez alcanzados los anhelos de acceder a un nivel, se pierden los proyectos de una verdadera preparación más especializada.

Como se ve, por un lado la distancia entre los docentes se fortalece al institucionalizar las diferencias, y por otro, el afán de poder se sostiene en lo incondicional, dejando al margen los ideales y principios de la educación, como es el caso de la equidad y la calidad. Por si fuera poco, existen sobrantes de personal que no desarrollan ninguna función, pareciera que algunas escuelas se han convertido en refugio de aviadores y docentes rechazados porque no fueron tolerados por su falta de responsabilidad como parte de un equipo de trabajo.

3 El Programa de Carrera Magisterial se estableció, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como una estrategia para elevar la calidad de la educación y revalorar la función social del magisterio. Consiste en un sistema de estímulos económicos que, por medio de un proceso de evaluación, le son asignados al profesor que cubra los requisitos y perfiles propuestos.

Viene a mi mente el recuerdo de un compañero que cuenta del nepotismo en la institución en que trabaja, donde el director, los familiares y amantes de él, han formado un grupo de poder donde impera el olvido de los ideales de la educación, sólo la preocupación de algunos sostiene la imagen de la institución. Otro caso es el de un jefe de sector que tiene a sus hijas con tiempo completo, con plaza de docente frente a grupo pero ocupando puestos, una de ellas, de auxiliar laboratorista y la otra en la sala de cómputo; la primera en su sillón reposet, la segunda llega a la hora que quiere, sin darle utilidad a la infraestructura que está en sus manos, por no tener un proyecto que tampoco le interesa, además de que la tía ya está ocupando un cargo de auxiliar de taller. Falta comentar sobre el hermano que no se presenta, pero que está en la nómina y cobra tiempo completo. Como se ve, estos son ejemplos de los muchos males que no dejan caminar las reformas educativas y en cambio están generando desigualdad entre los actores educativos.

Al hacer una revisión hacia el interior de las escuelas se encontrarán diferencias marcadas en cuanto a la preparación y convicción al trabajo, habrá escuelas individualizadas, donde existen intereses que quedan fuera de los preceptos que enmarca la educación. Pareciera que este tenor es el que mantiene y garantiza el poder dejando a un lado como prioridad la visión de la preparación constante, para dar paso al formulismo, la simulación, los privilegios, la incondicionalidad.

Si en las reformas se incluyera una revisión seria y profunda con respecto a este problema, las inconformidades provocadas por la desigualdad tendrían una disminución y el trabajo conjunto se fortalecería.

¿Es el trabajo del maestro una realidad educativa?

*Guadalupe Solano Pérez**

Si realmente el BM (Banco Mundial) analiza la educación a partir de la globalización, valdría la pena hacer una reflexión sobre las condiciones de vida que tiene cada país, y a su vez, la diversidad cultural y social que sus habitantes poseen (costumbres, tradiciones, y contextos de desarrollo vivencial, etc.), para considerar las necesidades y prioridades de éstas.

Respecto a lo anterior, me gustaría comentar que hace aproximadamente seis años laboré en una escuela con condiciones muy precarias en el turno vespertino. Como ejemplo diré que los alumnos, que entraban a las 13:30 horas, a veces no habían comido nada, en dos ocasiones atendí a niños que, por desnutrición, se desmayaron dentro del aula durante la clase. Retomo esto debido a que Coraggio y Torres (1999) comentan que el BM analiza aumentar el tiempo escolar y considero que en algunas comunidades de escasos recursos, como la que menciono, los alumnos no podrían resistir más horas en la escuela, se tendría que considerar la posibilidad de plantear algunas propuestas que permitan ayudar a este tipo de alumnos y, por supuesto, contemplar las condiciones en la que los maestros trabajan, ya que no cuentan con conocimientos de primeros auxilios para estos casos o con las condiciones y conocimientos necesarios para atender diversos problemas que los niños presenten en este tipo de comunidades.

* Profesora de Educación Primaria.

A la vez me cuestiono y actúo en el momento, pero ¿de qué modo?, dándole mayor importancia al desarrollo de contenidos curriculares o a las necesidades prioritarias que presentan los alumnos.

Al reflexionar sobre esto, me hago la siguiente pregunta: ¿Qué es más importante para el profesor en ese momento, atender la salud del niño o abordar algún contenido curricular?, bajo estas condiciones lo más seguro es que la mayor parte de los alumnos no pondrán atención y por más empeño y dedicación que el maestro ponga en el desarrollo de su trabajo, el conocimiento no será significativo para el niño, ya que para él, son más significativas otras cosas que no son escolares.

Analizando lo anterior me atrevería a comentar que la problemática para elevar la calidad de la educación no depende solamente del maestro, citando sólo algunos factores como la voluntad y la situación en la que se desarrollan sus actividades, así como de las diversas estrategias, métodos y tiempos disponibles que éste le dedique a su preparación profesional; no olvidando, además, que también él es un sujeto con problemas, límites y necesidades y, por otro lado, habría que tomar en cuenta las condiciones y características escolares y comunitarias donde desarrolla su actividad, ya que todo esto influirá para el ejercicio de la labor docente.

¿En qué situación realmente desarrollamos nuestro trabajo los maestros?

¿creen las instituciones gubernamentales que proporcionándonos libros, un currículo y un salario (que no alcanza a cubrir todas las necesidades de una familia) podremos llegar a realizar una educación de calidad?, ¿de calidad, para quién?, ¿en beneficio de quién? Porque, según datos estadísticos, a fin de ciclo escolar y después de la aplicación de un examen para medir los aprendizajes obtenidos con los alumnos, los resultados demuestran un bajo rendimiento escolar; entonces ¿qué pasó ahí?, ¿quién tuvo la culpa?, ¿todo es culpa del maestro, porque no es dinámico, no hace alumnos reflexivos, críticos y capaces de resolver un examen que él mismo o las autoridades realizaron para medir el grado de aprovechamiento escolar?

La realidad educativa en el salón de clases sólo la vivimos los profesores y alumnos, los contenidos programados en el currículo son parte del trabajo que se desarrolla en una institución; una buena educación no depende únicamente del maestro, ya que el traer materiales llamativos e ilustrativos para "enseñar", así como permanecer en el salón de clases la mayor parte del tiempo escolar no garantiza que los alumnos estén apropiándose del conocimiento. Pienso que se tendrían que analizar otros factores que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje; en este punto coincido con Coraggio y Torres (1999) quienes mencionan algunos factores que influyen de forma determinante en este proceso: la salud, el tiempo, la designación de otras funciones como comisiones, los salarios, un currículo

efectivo, el ausentismo del profesor por diversas situaciones, etc. Como podemos ver, la educación en la realidad es muy problemática, ya que en ella influyen muchos factores; además, nada garantiza esa "calidad". Por otro lado, la matrícula por grupo es muy importante, debido a que es muy difícil trabajar con muchos alumnos (40 ó más), principalmente en los primeros años de educación primaria.

Al respecto Schiefelbein (citado en Coraggio y Torres, 1999), en su argumento pedagógico, dice que se podría tener un grupo numeroso, en tanto se cambie a una enseñanza activa, trabajando en pequeños grupos. Tomando como punto de partida lo expuesto, podría comentar que no estoy de acuerdo con esa idea, porque desde el punto de vista de mi experiencia en los últimos grados, sí he logrado realizar trabajos activos y dinámicos sin perder el orden con pequeños grupos, pero en grados inferiores como primero, segundo y tercero, es más difícil trabajar de esta manera debido a que los alumnos -la mayoría de las ocasiones- en lugar de trabajar, se ponen a jugar o no saben seguir las indicaciones de una actividad.

En los años de servicio que tengo (trece), la mayor parte he atendido a grupos de 5o. y 6o. grado, principalmente sexto; al llegar a la escuela donde laboro actualmente, el directivo me asignó un grupo de segundo grado; me sentí perdida, en realidad nunca me había detenido a analizar los temas o contenidos que el

programa de segundo grado contiene, también el hecho de trabajar con niños pequeños, para mí implicaba temor, inquietud, así que ese año fue un gran reto en mi trabajo como maestra. Cabe mencionar que mi formación profesional es como licenciada en el nivel medio básico en matemáticas y que las diversas experiencias como docente, las había tenido en cuarto, quinto y sexto grado.

Me gustaría comentar antes que mi forma de enseñar a los alumnos "grandes" de nivel primaria, era muy dinámica; es decir, formaban equipos discutían, debatían, competían, hacían escenificaciones, etc. Cuando yo me enfrento al grupo de segundo grado conformado con 48 niños, pierdo prácticamente mi manera anterior de trabajar, todo era calificar, calificar y calificar, no podía extenderme mucho al análisis de cada tema, porque además las mamás exigían todo calificado.

Con el paso del tiempo traté de retomar mi práctica anterior, pero no pude, encontré muchos obstáculos; primero el director, él prefería un grupo callado, ordenado, y no un grupo activo, expresivo y dinámico, ya que para él esto significaba falta de control por parte del maestro y un trabajo no agradable.En segundo lugar, el número de alumnos no me lo permitía, y por otro lado, había muchas quejas de mi trabajo con el director

que según provenían de padres de familia; pero poco después me enteré que había sido una compañera maestra la que argumentaba los comentarios negativos de mi trabajo, ella en ese entonces atendía el grupo de primer año, pero siempre navegaba con bandera de ser perfecta, pues decía llevar el método Pronalees al 100%; por lo tanto, pensaba que era lo máximo y como además era la "mano derecha" del director, entonces, en la escuela, las ideas de ella predominaban sobre las demás.

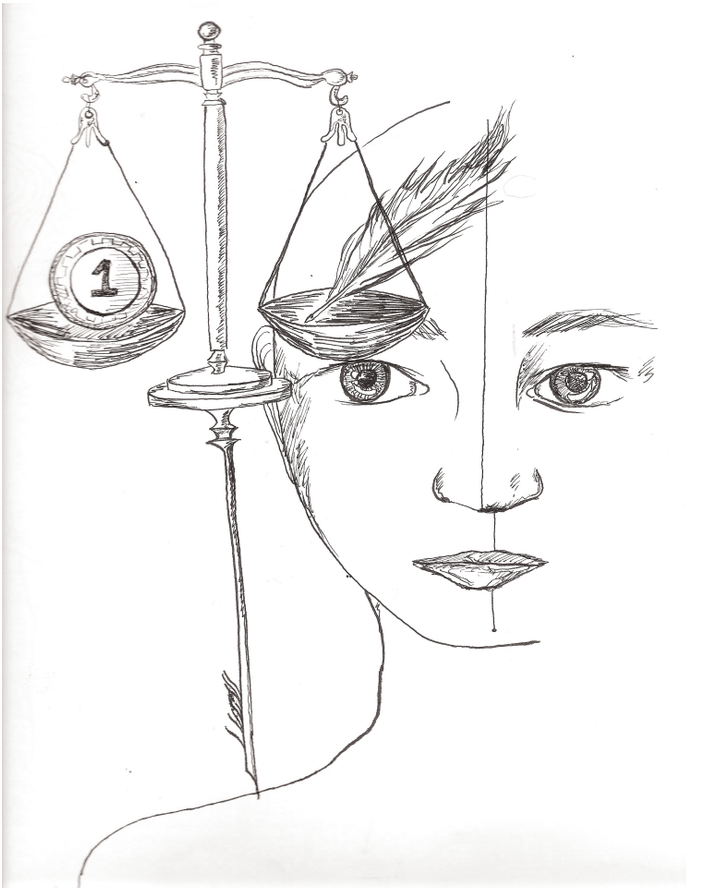
Algunos de sus argumentos en mi contra eran: que los niños no llevaban muchos escritos en el cuaderno, y que la maestra de primero los había acostumbrado a darles muchas copias, el directivo me exigió un trabajo similar; cosa que a mí, por ética profesional no me gustaba, pues mi forma de pensar y trabajar era más activa y menos trabajo escrito o repetitivo, encaminaba más al niño a la reflexión y discusión de temas, que al dictado de conceptos del libro de texto o guías comerciales como yo veía que hacían otras compañeras, o al simple hecho de llenarlos de copias para mantener al grupo en orden, trabajando y callado.Yo seguí tratando de realizar una práctica activa, lo que implicaba que los alumnos y mobiliario estuvieran en constante movimiento y desorden, pero siempre tuve en contra a las autoridades educativas.Ese año fue de mucha experiencia, pero para mí fue el peor, porque el directivo me llegó a decir que mi trabajo no servía, que hiciera lo que los padres de familia pedían para evitar problemas.

Comento lo anterior, porque Coraggio y Torres (1999) argumentan que el BM considera que el número de alumnos no afecta el nivel de enseñanza-aprendizaje, que lo mismo da 30 ó 50, respecto a esto considero, con base en mi experiencia, que en la realidad escolar es muy difícil trabajar con un grupo numeroso, en especial cuando son los primeros grados (1o, 2o, y 3ero.). Para mí fue muy difícil ese año de trabajo, pues calificaba o los cuidaba, o me dedicaba a trabajar contenidos y a ejercitarlos; además muchos de los contenidos tenían que haberlos visto en primero, esto no sucedió así. Haber trabajado con puras copias no les permitió desarrollar la habilidad de escritura, ni de ubicación espacial en el cuaderno, la mayoría de los alumnos escribían de cualquier forma y letra que no se les entendía nada, por tanto mi trabajo debía ser más comprometido.

Quisiera comentar que poco después me enteré que ese grupo era considerado como uno de los más desordenados, pero a la vez (según se comentó por los padres y el directivo), habían tenido una excelente maestra en primer grado y que por lo tanto era muy buen grupo, esto me hizo sentir peor, ya que el director comentaba en las reuniones de colegiado que mi forma de trabajo había terminado por echar a perder ese grupo.

Entonces, estar frente a un grupo no es nada fácil; estos autores mencionan que un mayor conocimiento en

la materia, aunque con poca pedagogía, tiene como resultado una mejor enseñanza; no coincido con ellos, porque aunque ponga todas las ganas del mundo como maestra para que los alumnos se apropien del conocimiento y me prepare antes para dar un tema, hay muchas otros factores externos e internos que no permiten al maestro brindar una "educación de calidad".



Por una educación de cien pesos por día:
La enajenación del trabajo docente

Eduardo Mercado Cruz

Alguna vez usted como maestro, al igual que yo, se ha preguntado ¿cuánto cuesta nuestro saber? Es decir, ¿cuál es el valor monetario de nuestro conocimiento? Si no se ha hecho esta pregunta aquí le van unos cuantos cálculos y junto con ello las posibles razones por las que nos vemos obligados a conformarnos con este tipo de situación. En el magisterio estatal existen muchas categorías laborales, las hay de profesores alfabetizantes, profesores extraescolares, promotores, profesor estudiante, pasante, titulado, secretario escolar, director, orientador, pedagogo "A" y "B", investigador educativo, profesor horas clase, supervisor escolar, etc., etc. Cada uno recibe un salario por el tipo de trabajo que desempeña y estos salarios van desde los 1,584.80 pesos mensuales para el caso de los alfabetizantes, hasta los 19,012.90 que recibe un supervisor escolar.

Una pequeña diferencia salarial entre uno y otro, que no es nada -según la opinión de los que se llevan la mejor tajada del pastel- si tomamos en consideración el "tamaño de la responsabilidad que cada uno tiene con el Estado, de acuerdo con la función que desempeña". El caso no es comparar sólo porque sí, sino establecer algunas consideraciones con respecto a lo que el gobierno invierte para retribuir económicamente la cantidad de conocimientos y tareas que realizamos los maestros. Martínez Bonafé (1998) ha planteado, desde una perspectiva marxista, que el maestro puede ser considerado como una mercancía; es decir, enajena el conocimiento y saber que posee y al hacerlo establece

un tipo de valor de cambio entre lo que sabe y lo que el empleador puede pagar por ese saber. Si partimos de esta premisa, y si le echamos cuentas de cuánto cuesta lo que sabemos podemos llevarnos varias sorpresas.

Como es sabido, un obrero recibe por la fuerza de trabajo que vende al empleador una cantidad de dinero que se tasa según el salario mínimo vigente y la zona económica donde se viva; por tanto, el ingreso de este trabajador puede variar según la empresa, las prestaciones, las utilidades, el aguinaldo, las cajas de ahorro, etc., que reciba de acuerdo con el contrato colectivo de trabajo. En el caso de los maestros eso no sucede así, en tanto profesionales subordinados al Estado, los salarios que reciben los mentores quedan estipulados a partir del tabulador y el escalafón que se establece para tal efecto. Para no irnos tan lejos con tanta información, vamos a proceder a ver cuánto invierte "nuestro patrón" en cada uno de nosotros. Un profesor en el Estado de México que tiene la categoría de Profesor Titulado en educación primaria, recibe como percepción total, sin descontar impuestos y seguridad social, $6,392.10 al mes, eso significa que a la quincena obtiene 3,196.05 pesos, que divididos en 15 días -10 ó 12 laborables dependiendo de la fecha de pago- nos arroja una cantidad de 213.07 pesos al día, un buen salario para un profesional que ha enajenado su fuerza de trabajo después de 16 años de estar escolarizado.

Pero ahí no acaba el asunto, para quien trabaja en escuelas donde el número de estudiantes excede a los 50 por grupo, esta retribución ya no resulta tan gratificante. ¡Imagínese! Atender a cincuenta niños por cinco horas al día, lo cual implica revisar tareas, cuidar que no se lastimen, promover buenas conductas y aparte de todo enseñar; eso no excluye preparar la clase, los materiales, llenar formatos, hacer gráficas de rendimiento escolar, hacerse cargo de campañas de salud, limpieza, fomento a la lectura, etc. El punto es que si dividimos los 213.07 pesos al día que recibimos entre las cinco horas presenciales en la escuela -el trabajo que nos llevamos a casa no cuenta- el resultado de esa cantidad entre los cincuenta niños con los que trabajamos, resulta que los maestros enajenamos nuestra fuerza de trabajo por la suntuosa cantidad de 85 centavos por hora de atención a cada niño, o lo que es lo mismo, 42.61 pesos por atender a todos al mismo tiempo. Pero no se alarme, no siempre hay grupos de cincuenta niños y muchos maestros hemos aprendido a tomar una actitud acomodaticia frente a esta situación sacando el mayor provecho con el menor esfuerzo, o como suelen decir algunos maestros, "si el gobierno hace como que me paga, yo hago como que trabajo". De cualquier manera, qué más puede pasar en un país donde las condiciones profesionales de trabajo que realizan los maestros no son del todo valoradas por el gobierno, y donde en éste, como en otros sexenios, se ha conformado con una educación de 100 pesos por día.

Si me han de cualificar mañana, me enajeno de una vez

Germán Gutiérrez Goytortúa

Suena paradójico hablar ahora de Marx, ahora que al capitalismo se le llama Economía de Mercado y que nos ha hecho entender que en la ley del mercado lo que no tiene precio no tiene valor. Aunque eso de paradójico es un decir, porque este pensamiento confirma ahora que los países pretenden insertarse en la economía global. Esto de cuánto tienes, cuánto vales, no pensé que fuera tan profundo, ahora sé que está relacionado con la teoría del valor. Si cada maestro incrementa su valor cultural, entonces la fuerza de trabajo tendrá una relación directa con el valor de uso y por supuesto, responderá a un valor de cambio.

Es necesario reconocer que en el maestro existe una reserva de creatividad, imaginación y dominio del oficio y sólo se le da la tarea de ser correa de transmisión, sin que el sistema educativo estimule su potencial. ¿Acaso pensarán que es como el valor agregado, al valor de cambio del vendedor?, porque esa capacidad creadora se enajena al vender su fuerza de trabajo.

Lo cierto es que ahora el sector magisterial está ocupado en asumir las nuevas tecnologías transformando así su rol y no sabemos si también cualificando la oferta de trabajo. Sin embargo, se insiste en que los maestros deben transformarse, pasando de ser divulgadores del conocimiento a administradores del aprendizaje.

De lo que poco se habla es de la política salarial integral para los trabajadores del sistema educativo, no se toma como punto de partida el carácter práctico y profesional que debe tener y qué es lo que la sociedad debe cuidar para que se mantenga el nivel educativo frente a los fenómenos de carestía e inflación.

Muchas carencias ha sufrido el maestro hasta el momento de sentirse proletario de la educación, sus protestas se hicieron comunes y sus marchas y consignas dieron duros golpes en son de una sobrevivencia mínima. Todavía es posible recordar aquellas tonadillas de protesta que muchos maestros enseñaban a sus alumnos con el afán de confirmarse como partícipes de un movimiento que los reivindicara como personas y como profesionales de la docencia y que en sus letras cada palabra grita, murmura, truena, agita, ruge, gruñe, suspira, lamenta y sueña con esa manía de andar soñando despierto, cuando dice:

El deber del trabajo
dicen que tengo Yo,
de mis deberes hablan,
Paloma
de mis derechos, No.

Nos juzgan y condenan
en nombre de la Paz,
cada vez que pedimos,
Paloma
justicia y libertad.

Pero nos uniremos
contra la explotación,
la fuerza de los hombres,
Paloma
siempre será la Unión.

(Dominio Público)

El contexto realista de las circunstancias

*José Antonio Morales Contreras**

En la sesión anterior de este mismo seminario, analizábamos una serie de premisas en torno a la película denominada: "Ni uno menos", donde subyace una serie de complejidades de la protagonista asumida como profesora y con un mínimo de saberes pedagógicos y culturales para impartir o ejercer la docencia en el contexto rural de China.

Si no mal recuerdo, al realizar una serie de comentarios al respecto, una de las compañeras señalaba el discurso desgastado de progreso y movilidad social que se le ha atribuido a la escuela, a la que actualmente, se ha cuestionado por los "chavos" de educación media superior, al realizar expresiones como "para qué estudio si no voy a encontrar chamba".

Dentro de mi intervención en este tipo de comentarios, señalaba en su momento que habría que reflexionar sobre el papel que debe o debería tener el docente ante esta realidad social inquebrantable. Obtuve respuesta inmediata del responsable del seminario al expresar que no se le debe cargar más a cuestas este tipo de responsabilidades al docente, en tanto no todas le competen a él.

Después de realizar una reflexión minuciosa sobre el asunto, concluí que el conductor tenía razón.

* Docente de educación superior

Esta función le pertenece eminentemente al Estado mexicano porque desde el momento en que la educación es una función social, el Estado no puede desinteresarse y deshacerse de ella.

Adicionalmente a lo anterior, el Estado mexicano a lo largo de la historia ha marcado rumbos nuevos o diferentes para el estudio social de la educación, en una búsqueda inacabada de apostarle todo a ella, aunque sin orientación o dirección fija. De esta manera, y sin pretender querer que este escrito asuma tintes de índole política, o un tratado de las dimensiones sociales de la educación, considero necesario exponer los matices que marcan los conflictos entre la escuela, el trabajo y las relaciones laborales en equipo entre los profesores.

Mi punto de partida es exponer que nuestro pueblo necesita un gobierno con mayúsculas y no un hablador del predominio. A ningún trabajador actualmente le quita el sueño la existencia o inexistencia del IFE, de los coloquios y múltiples e inútiles mesas redondas sobre la utópica e incipiente democracia mexicana.

Lo que sí le quita el sueño al pueblo trabajador es la falta de trabajo, por lo que esto significa: miseria, falta de pan y techo. Nuestro pueblo, hay que decirlo aunque moleste, las abstenciones sumatorias electorales así lo demuestran, carece totalmente de fe en sus gobernantes, porque desde hace tiempo en ellos sólo se ha visto a mercenarios del dinero público.

El pueblo mexicano está urgido de que se le reinstale la esperanza en los valores legítimos de una escuela libre de las políticas neoliberales impuestas por el Banco Mundial y otros organismos internacionales; el derecho a un trabajo estable que le permita desarrollarse productivamente desde el lugar donde lo desarrolle y, por último, recuperar la labor social del profesor al colaborar profesionalmente con sus colegas en la formación plena de seres humanos que puedan redundar en mejores condiciones para la supervivencia del género humano.

Para lograr el último punto expuesto, he de insistir que es necesario que el profesor colabore y aprenda de sus colegas más expertos durante su actividad profesional; que recupere y sistematice los aciertos y errores vividos como sujeto y ser humano en cada curso; dejar de lado la soberbia y la panacea del conocimiento patentizado, y sí hacer acopio de materiales, libros y contenidos teórico-prácticos con el propósito de reflexionar críticamente sobre su labor dentro y fuera del ámbito escolar que le permita ir ubicando a los "chavos" en el contexto realista de las circunstancias en la que estamos viviendo.

El maestro como trabajador

Micaela Ortega Solórzano

Cursando el seminario de Análisis Histórico del Sistema Educativo, abordamos el tema de la influencia norteamericana en la educación mexicana, uno de los textos leídos tenía un párrafo que decía:

Una profesora norteamericana que trabajó en este colegio [se refiere al Colegio Americano] desde los años treinta afirmó: (…) Vivíamos en un mundo propio… Recuerdo que tuve que asistir a una junta de profesores de primaria mexicanos después de nuestra incorporación al programa de la Secretaria de Educación Pública; qué ingenuamente sorprendida quedé al ver a esa gente… Lo primero que pensé fue que todas las maestras parecían sirvientas. (Torres Septién, 1993:95)

Por supuesto, me indignó tal opinión; no porque se nos comparara con las sirvientas, sino porque era a todas luces un comentario despectivo, discriminatorio y sin el menor conocimiento de las condiciones reales del maestro y de la sociedad mexicana.

Es una visión propia de una concepción imperialista, que con su sistema de dominación capitalista ha llevado a los maestros a vender su fuerza de trabajo, por un pobre salario a cambio. ¿Entonces cómo esperan que el maestro se vista de traje y corbata de Armani o las maestras con los diseños de Martha Sahagún de Fox?

Las condiciones de producción y reproducción capitalistas le han dado un sello propio al trabajo, no sólo al de las sirvientas, sino también al de los maestros. Las sirvientas y los maestros tienen varias similitudes:

1. Ambos venden su fuerza de trabajo según la ley de la oferta y la demanda.

2. Ambos, por lo tanto son trabajadores.

3. Ambos venden su fuerza de trabajo por un salario raquítico.

4. Ambos participan en mayor o menor medida y en distintas formas en la reproducción social.

La diferencia es que el maestro:

1. Vende la enseñanza… su trabajo de enseñanza.

2. La enseñanza se convierte entonces en mercancía.

3. Vende su enseñanza al Estado, por lo tanto deja de pertenecerle; ya no puede decidir ni le interesa su trabajo.

4. El maestro al vender su enseñanza, deja también de ser un profesional, para convertirse en un trabajador.

El maestro en el sistema capitalista es manipulado, de tal modo que inhibe su capacidad creadora, al ser despojado de los medios de producción y del producto de su trabajo; de esta manera la sociedad se convierte en un mercado donde sus miembros entablan únicamente relaciones de compra y venta. Todo ello trae como consecuencia la deshumanización del individuo, la indiferencia, la mecanización y la competitividad hacia el mundo que lo rodea.

Ese vínculo de compra-venta le provoca, además, un sentimiento de pasividad, se siente incapaz de transformar y explicar su realidad; tampoco es capaz de ver al mundo en constante cambio y desarrollo. Ve su trabajo en todo momento como natural y no como producto de una relación social de dominación.

Bajo esta perspectiva ¿cuáles son las posibilidades de autonomía y resistencia del maestro? Esta historia continuará…

Las escuelas particulares, lugares de explotación

*María Cristina León Kempis**

Ayer hablé con mi hermana, me dijo que ya está a punto de estallar por tanto estrés, y es que últimamente se le ha juntado el trabajo de la escuela secundaria particular donde trabaja, además me comentó que en la ENEP Iztacala, donde estudia la Licenciatura en la enseñanza del inglés, se está poniendo más complicado el asunto, pues, debe ya de leer libros completos en ese idioma, y los trabajos y exposiciones que tiene que presentar son abundantes.

Por si fuera poco, su familia demanda mucha atención, pues Kevin, su hijo, está como alumno de la secundaria donde ella trabaja, y la presión de las tareas es fuerte, ya que él es un niño que siempre ha presentado dificultades para desempeñarse bien en la escuela.

Ante todas estas penalidades, sólo hay un ángel que la apoya, Paty, su amiga; ella perdió su trabajo, familia y hasta su libertad, pues trabajaba en la judicial del D.F. y un día, en un enfrentamiento entre dos grupos delincuentes, ella tuvo el infortunio de disparar para dispersar a los agresores, y ahora la buscan por homicidio imprudencial. Mi hermana fue la única persona que le ha brindado su apoyo, a lo cual ella corresponde realizando quehaceres domésticos.

Cada vez que platicamos de todas estas situaciones, nos remitimos a pensar en el pasado, cuando las dos

* Profesora de Educación Media Superior

cursábamos la preparatoria en el mismo grado aunque ella es mayor, pues se casó a tempana edad. Después nuestros rumbos se apartaron; yo decidí estudiar pedagogía y ella una carrera de Asistente Técnico Educativo Bilingüe, después estudió cursos completos de inglés, lo que le ha permitido trabajar en escuelas particulares.

Recuerdo que la última vez que tuvo que abandonar un trabajo, fue en una escuela de monjas que está ubicada por La Villa, donde las "madres" mantenían un control total del plantel a través de sus normas religiosas, mismas que contemplaban hacer trabajar al máximo a las maestras que no debían siquiera de platicar de otro asunto que no fuese académico, pues de otro modo, eran amenazadas con ser despedidas.

Mi hermana tuvo que atravesar por largos periodos de actualización y capacitación para poder dar respuesta a las exigencias de las monjas, que eran las empleadoras. También tuvo que ir más allá de su energía vital para aprender a realizar lo que no sabía hacer: Montar obras de teatro en inglés, preparar una escolta, dirigir las dinámicas grupales de los "retiros espirituales" que organizaba el plantel, y muchas otras actividades que escapaban a su labor docente.
Afortunada o desafortunadamente, llegó a la escuela personal "más calificado", es decir, con títulos y certificaciones, por los cuales mi hermana fue desplazada.

Sin embargo, poco tiempo después fue requerida para volver a trabajar ahí, pues se dieron cuenta que la fuerza de trabajo que mi hermana vendía era más barata que la de otras personas, y que además ella estaba dispuesta a aprender lo necesario para satisfacer las necesidades del plantel, lo cual no querían hacer las otras maestras.

Analizando todo esto, siempre llegamos a la misma conclusión: "debes terminar tu carrera, instalar tu propia escuela de inglés, o simplemente dedicarte a buscar empleos mejor remunerados y donde no se explote de esa manera a la gente, y así, luchar por la sobrevivencia, porque las escuelas particulares son la viva evidencia de cómo se comercia con la educación, en donde la fuerza de trabajo de quien se alquila como maestro, es menospreciada".

La educadora = mercancía femenina

*Laura Morales Rodríguez**

La docente de preescolar ha sido agredida en su status profesional por sus condiciones histórico culturales. La educación preescolar únicamente ha sido un paliativo, para que la madre de familia tenga una niñera barata. Desde hace años se empezó a contratar a mujeres solteronas o divorciadas para que cuidaran a niños menores de seis años, los instruyeran en labores domésticas-manuales (coser, bordar), enseñanza de la Biblia y en ocasiones a leer y escribir. Dichas enseñanzas eran con malos tratos, pero su necesidad económica era satisfecha por estos contratos que le daba gente adinerada, con la seguridad de poder realizar actividades sin sus hijos y que éstos se encontraran en buenas manos.

Por otro lado, la necesidad de que la mujer ingresara al campo laboral, dio pauta a que se preparan educadoras y se inició la educación preescolar. No obstante, el trabajo de la educadora en la actualidad, es visto por la sociedad como el de una niñera, se piensa que cualquier persona sin estudios puede ejercer y cumplir con el cuidado de 35 niños en un aula, jugando, realizando trabajos manuales y prestando sus servicios de "mamá".

Pero de esto no tiene la culpa la comunidad, sino el mismo sistema, que ha creado, de acuerdo con sus intereses, ciertos rasgos que debe cubrir la docente de

* Profesora de Preescolar.

preescolar, como: ser mujer, joven, tener características aniñadas ser soltera -por la creencia que no se rinde igual en el trabajo si se tiene hijos- tener una visión maternalista, etc. En resumen, para tener un trabajo debemos participar en una reproducción social, cubriendo ciertos patrones, que el sistema determine qué debe enseñarse en una escuela pública de nivel preescolar y que se encuentre autorregulada y sometida a mecanismos de control, a través de directoras y supervisoras, que determinan quién realiza bien su trabajo y evalúa los comportamientos que debe tener la docente ante un alumno, padre de familia y autoridad educativa.

Es así, como la educadora ha sido víctima del sistema, y se ha convertido en una mercancía sin formación profesional adecuada, sumisa, reproductora de los intereses y arbitrariedades de sus autoridades educativas. Cabe hacer mención que educación preescolar se encuentra en proceso de transformación, de un nuevo compromiso ético-pedagógico a partir de las reformas en la formación inicial.

El mercado de maestros

J. Magdaleno Villegas Baena

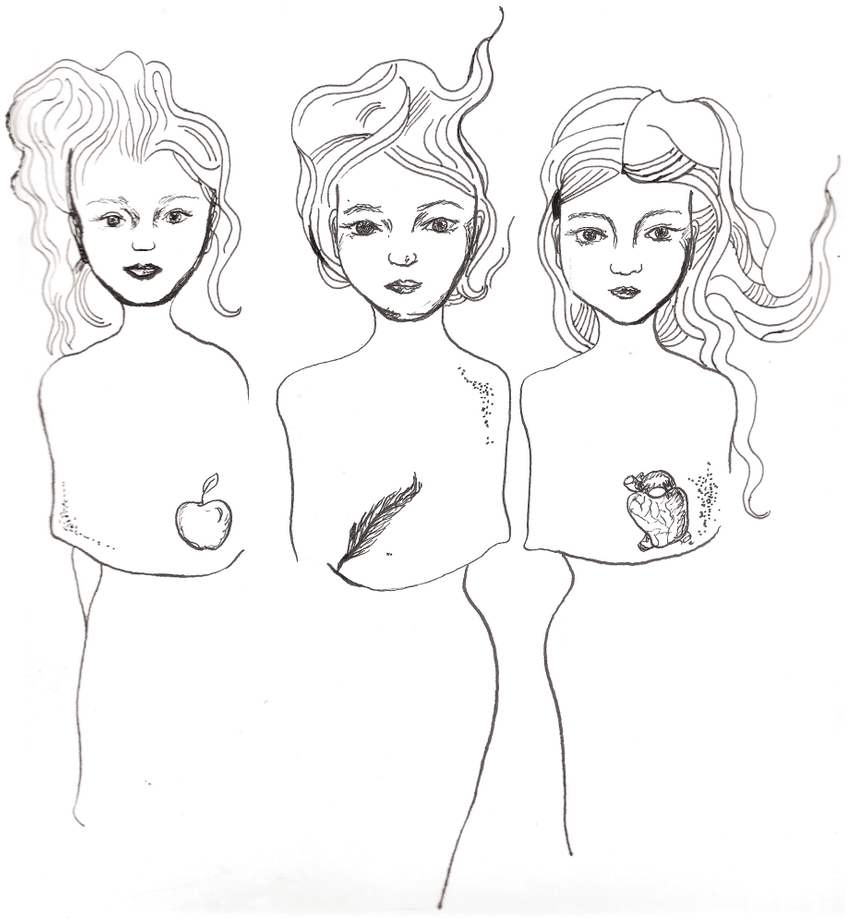
Quién se imaginaría que los maestros estamos en el mercado, ahora sólo falta que nuestra fuerza de trabajo se cotice en la bolsa de valores, en todo caso, ¿a quién le interesaría comprar acciones garantizadas por la fuerza de trabajo de los maestros?, la plusvalía del trabajo docente nos llevaría a la privatización, habría más competitividad entre docentes y ¿esto sería la garantía de la tan exigida calidad? Suena paradójico que los maestros sólo seamos dueños de nuestra fuerza de trabajo, porque una vez que nos rentamos con los dueños de la educación, son ellos los que rigen nuestros destinos hasta consumir nuestra energía, cubriendo una necesidad que ahora indica hacer más con menos, según requiera el comprador en el mercado.

Se necesita un capital cultural en los maestros para que formen seres humanos que le sirvan al comprador según las necesidades actuales; es decir, si en determinado momento no se precisan científicos, para qué se forman científicos si para el mercado "todo está hecho". Por el contrario se requieren personas para accionar y pulsar botones, para esto, sólo basta la cualidad de obedecer órdenes, y los docentes nos convertimos en reproductores de cultura, para eso nos pagan, para reproducir patrones establecidos por el grupo hegemónico al cual le vendemos nuestra mercancía, que a la vez es determinada en el proceso de formación como capital cultural.

Análogamente, estamos en una empresa a la cual le vendemos nuestra fuerza de trabajo, colocados en la línea de producción, los alumnos son formados en un orden preestablecido, en un proceso paso a paso con los saberes y conductas más idóneas que los convierten en un producto terminado que sirve también en el mercado de trabajo.

Ahora la publicidad que debería estar determinada por los padres de familia y los alumnos, de acuerdo con sus necesidades, se confunde, porque éstas también están determinadas en esa visión de capital-trabajo del mercado mismo.

Finalmente los maestros hacemos la función de supervisores y controladores de la calidad del producto final que, a la vez, es garantizado nuevamente por quien valida la fuerza de trabajo de los maestros: SEP, Gobierno, empresas, etc.



Cenicientas, madrastras y tías.

Reflexiones acerca de la feminización de la docencia

Eduardo Mercado Cruz

Hoy recuerdo, como lo hacen muchos, que una buena parte de mi vida escolar la pasé y la he vivido en compañía de varias Maestras, para bien o para mal, algunas de ellas han sido una influencia en lo que soy ahora. A mi memoria vienen muchos de sus consejos, de sus regaños, de la forma en que nos trataban, de la manera en que distinguían a nosotros, los niños, de ellas, las niñas. De algún modo, si comprendí algunos de los significados con respecto a ser niño u hombre, fue gracias a que ellas se encargaron de reiterarlo constantemente en sus acciones: a las niñas no se les pega, las niñas no juegan pesado, las niñas no trepan árboles, las niñas no… con el paso del tiempo, como estudiante en la escuela Normal, cada uno de estos aspectos se reafirmaba, las asesoras profesionales (orientadoras) se encargaban de resaltar las diferencias: las mujeres se tienen que arreglar, se tienen que ver bonitas, las mujeres son delicadas, comprensivas, las mujeres no dicen malas palabras, las mujeres no….

Cuando me pongo a pensar en ellas, ahora a la distancia, me doy cuenta de que algunas ejercían la docencia con la abnegación, la entrega y la obediencia de una Cenicienta, una que espera que llegue el príncipe azul que habrá de sacarla del destino del cuidado de los hijos ajenos para hacerse cargo de los propios.Un príncipe que convierta ese vestido modesto y poco oneroso en un ropaje digno de una reina, ¡vaya suerte!, si ellas mismas han de convertirse a la larga en el sostén principal de la familia.

Pero la historia es así, el destino se revela escasamente halagüeño para las mujeres que ejercen la docencia en esta condición, si se tiene suerte, se puede cumplir el sueño de que llegue ese príncipe azul, si no, una buena parte de su vida como maestra habrá de vivirla con abnegación, entrega, sumisión. Eso no quiere decir que está condenada a vivir así, no se trata de un karma, o un decreto para las mujeres, ni siquiera de una jugada del destino, se trata de una situación cultural y social en la que la propia mujer ha participado.

Hay quien dice que *porque es mujer nació maestra* y, que *una buena muchacha de casa decente no puede salir*, que de rosa, moños, vestidos y encajes se habrán de cubrir; entonces de objetos casuales tendrán que servir. Así idealizamos a la mujer, la santificamos, la hacemos blanco de nuestras atenciones, pero las mujeres mismas se idealizan y contribuyen a conformar este imaginario que, más que colocarlas en una condición de igualdad, las condena a vivir en dependencia con el género opuesto. Presumen que por el sólo hecho de ser mujeres, el instinto maternal les provee de ternura y comprensión para hacerse cargo de los niños, quién si no ellas, mujeres, madres, maestras, qué relación tan natural.

Pero no todo es abnegación, comprensión, ternura y cariño, también hay maestras que ejercen la docencia cual si fueran madrastras; regañan, golpean, chantajean, hacen de la escuela una verdadera prisión.

Gozan de la pena del niño y de la niña, humillan y al hacerlo nos dejan una clara lección durante nuestra infancia: *no todas las maestras son buenas*.

En este sentido hay quienes prefieren asumirse como *tías*, dice Freire, porque una tía es cariñosa, comprensiva, cómplice y solapadora. Las tías se encuentran así en ese lugar intermedio entre la madre y la maestra, a ellas les justa jugar con los sobrinos, hacerse cargo de ellos, no con abnegación, no con sacrificio, sino con gusto, con júbilo, pues en tanto tías, la relación es menos áspera que la que se puede esperar con una madre o con una maestra.

Es aquí donde surgen los imprevistos de una profesión que se ha consagrado, "aparentemente", para quienes son mujeres, estos imprevistos, en algunos casos se tornan perversos, pues anticipan una condición no sólo de subordinación, sino de poco reconocimiento profesional. Sueldos, puestos, ascensos, prestaciones, condiciones de trabajo, todo se anuda, todo se entreteje, todos participan, todos reproducen. Quienes no son conformes con esa situación levantan la cara exigiendo el lugar que se han ganado por derecho propio a través de la historia y tienen que enfrentar una doble lucha, como mujer y como profesionales. De cualquier modo el reto está ahí, ya sea como Cenicienta, Madrastra o Tía, la maestra tendrá que desafiar al destino para reivindicar su lugar en este mundo dominado por la masculinidad.

Un silente desplazamiento

Germán Gutiérrez Goytortúa

Se piensa a menudo que la docencia no es verdaderamente una profesión como las demás, sino una simple ocupación para la que basta buena voluntad, sentido común, saber dos o tres cosas, y ya. Es decir, que junto a la exigente profesionalización del docente, existe un permanente intento de desprofesionalización y de eso vivimos en eterno lamento. Ahí es donde se inserta la paulatina feminización de la profesión; estando las cosas como están, y como parece que estarán cada vez más, se debe llegar a revisar la pertinencia de que los alumnos se relacionen igualmente con profesores hombres y profesoras mujeres, incluso a tempranas edades, es decir, desde la educación preescolar.

Una de las grandes glorias que ha tenido la educación estos dos últimos siglos, es el haber sido la catapulta de la mujer en el ámbito profesional. Se puede decir que el magisterio ha sido su plataforma de lanzamiento en la profesión y que ha sido una de las grandes riquezas de este último siglo. Es fantástico ver que el ingreso a la universidad sea en gran parte de la mujer y con esto su inclusión en la vida cultural, social, económica, científica y política de la mayoría de los países. Pero ahora no debemos ignorar que la feminización docente también tiene su lado inconveniente.

Habría que preguntar: ¿Por qué hay que condenar a los niños pequeños de preescolar a que no vean más que

a mujeres en todo ese tiempo?, ¿puede ser esto positivo para la educación? Me sorprendería que esto fuera así. ¿Por qué, en educación primaria, el niño tiene que ver nada más que a maestras por todos lados casi siempre y convivir sólo con mujeres adultas?, ¿puede ser bueno para la educación cuando hay de por sí una falta endémica de la presencia del hombre en el hogar? Porque ahora el hombre no está en casa, no existe el hombre en el hogar, así se interpreta cuando se dice que aumentan las familias monoparentales, es decir, familias que cuentan sólo con mamá.

Estando las cosas como están, ¿tendrán que imponerse en el futuro cuotas de hombres en los distintos niveles educativos como se han impuesto cuotas de mujeres en los escaños políticos o en la gubernatura de los estados? Yo sólo pregunto.

El clima que viene

Bentham Borrallas Verdejo

Es cierto que la mujer ha ido ocupando espacios dentro de la sociedad cambiante, antes era muy difícil e inexistente concebir a las féminas como conductoras de un transporte, como prestadoras de un servicio en gasolineras; en fin, en una serie de actividades que, de acuerdo a mitos y costumbres, no eran propias para su género. Empero, hoy han cambiado las cosas, las encontramos hasta en el baño de los hombres, ¡claro está, en la recepción!

Las mujeres están presentes en ambientes sociales que antes no eran reconocidos o no se querían reconocer como espacios adecuados para su presencia. Pienso que la sociedad ha dado un gran paso al ya no considerar a la mujer como aquella abnegada y resignada a ocupar o desempeñar actividades que, según la tradición, eran propias de su género, donde se valoraban más los prejuicios que las capacidades.

En la actualidad la mujer encuentra una mayor apertura de espacios donde desenvolverse, pero todavía falta aún más por hacer, ya que aún encontramos indicios limítrofes de su participación y valoración. Como es el caso del ambiente educativo, la mujer docente que se desenvuelve en el terreno áulico, por lo regular presenta pocas posibilidades de movilidad social, la mayor concentración de profesoras están en niveles de preescolar y primarias; a medida que asciende la enseñanza, desciende la presencia de ellas.

Los niveles más remunerados los tienen los hombres, lo que indica que ellas están en una escala salarial inferior. A las mujeres les corresponde los trabajos de servicio y, sobre todo, puestos subordinados.

En los últimos años pareciera que existe un proceso de feminización de la profesión del magisterio; sin embargo, subyace a todo ello una peyorativa, ya que los espacios ocupados son abandonados por maestros que han renunciado a su actividad; cediéndole el lugar, debido a que no se contentan con bajos sueldos subvalorados y con la ausencia de reconocimiento social que operan en el ejercer docente.

Por ello existe una deserción de hombres en el ámbito docente, en virtud de que buscan moverse en espacios verticales y de mayor remuneración que les aporte más beneficio, lo cual ha generado ceder espacios a las mujeres.

Ante este clima se vislumbra, en el ámbito docente, una tendencia hacia la profesionalización magisterial femenina. El oficio docente no presenta sexo de antemano. Además, se debe reestructurar la relación de género y desigualdad que impera en la sociedad para poder llegar a la imparcialidad. Y de esta manera estar en concordancia con la justicia de: "dar a cada uno lo debido".

La participación de la mujer en el magisterio

José Antonio Morales Contreras

Abordar una temática como la participación de la mujer en el mercado de trabajo educativo, abre sin duda alguna, un campo de amplios debates y problemas derivados de la perspectiva de género en una base ideológica de producción y reproducción, en la que los hombres "son trabajadores" y las mujeres "son madres", aunque en la actualidad la frontera entre ambos está cambiando.

Sin embargo, he de intentar tratarlo de manera sistemática que me permita recuperar, en primera instancia, el papel que juega la familia en este asunto, porque es ahí donde se da el proceso de socialización inicial y es la mujer o la madre quien se encarga del cuidado y protección de los hijos. El papel que juegan éstos en la familia será el de aprender, obedecer y entender lo establecido y transmitido por sus padres, provocando modelos genéricos para la reproducción en la adscripción social.

De esta manera, creo yo, que el papel genérico que ha jugado la mujer a lo largo del tiempo dentro de la familia y la sociedad ha sido subordinado frente a la producción, ya que su papel "típico" es el de ama de casa, servil a sus "superiores" y reina sobre sus "inferiores".La mujer es dueña y señora de su casa, también de quienes la habitan, principalmente de sus hijos, ya que ella, para bien o para mal, es la reproductora de la especie

humana, si tomamos en cuenta expresiones como: "tienes que ser como tu padre", "los hombres no lloran", no juegues con muñecas", etc., etc.

Todas estas representaciones de la mujer en el seno social, han propiciado que todos(as) y cada uno de nosotros(as), hayamos sido maternizados, socializados y cuidados por una mujer que se reafirma al incorporarnos al ámbito escolar, donde la mayoría de la plantilla académica en los niveles básicos son mujeres, originando desde mi perspectiva, una traumática exigencia social de la docencia femenina relacionada con la maternidad, referida con la protección, la comprensión, el amor, el cariño, la paciencia, el orden y la disciplina, con el trato y cuidado de los niños, dejando de lado el fin o el propósito de la enseñanza que consiste en desarrollar una serie de habilidades y destrezas en los núcleos escolares respectivos.

Esta vaga e inexplicable idea social que se tiene de la madre-maestra, entre profesoras, sobre todo del nivel preescolar, que se ha caracterizado por dar amor, cuidado y protección al otro, ha propiciado sin duda alguna que se origine un conflicto en la disminución del valor social de su profesión, así como en las condiciones de ingreso y laborales de las compañeras, contrarias a la que la sociedad tiene de ésta, como la obtención de una plaza o base segura desde el inicio de la profesión, servicios asistenciales, largos periodos vacacionales, así como la realización de otros trabajos para incrementar el

ingreso familiar; como si esto garantizara la permanencia y estabilidad laboral, ante el desgaste físico y emocional de un trabajo de esta naturaleza.

Creo que lo que socialmente se desconoce tanto en la feminización del magisterio, como en las empleadas bancarias, enfermeras y trabajadoras sociales, que en efecto, son profesiones propias de la mujer en el mercado laboral, es la paciencia y resistencia pragmática con la que desarrollan sus prácticas, debido a que están determinadas por las condiciones socioeconómicas de un neoliberalismo que todo lo permea y no por su formación profesional, experiencia, capacitación y género que pone en evidencia las relaciones específicas, de orden cualitativo o cuantitativo, entre educación y experiencia, con los niveles de ingreso y ocupación y, por supuesto, las razones de la discriminación del trabajo femenino.

Desde mi punto de vista, actualmente la participación de la mujer en el magisterio no ha cambiando mucho con el tiempo; y con ello, los problemas derivados de una perspectiva de género en los procesos económicos y productivos de ubicar a las profesoras en el lugar que social y profesionalmente les corresponde.

En un sentido estricto creo que esto se debe a la imagen social que se tiene del magisterio en general, y en particular, a las maestras de preescolar, al ubicarlas en los trabajos que demandan "tiempo parcial" y, consecuentemente, aumentan las oportunidades para

desarrollar otras actividades como atención al hogary cuidado de los hijos, dos tareas tradicionalmente asignadas a la mujer, estableciendo el círculo de poder cumplir con un trabajo asalariado de madre-maestra, a la vez que cumple su función de madre-esposa que se constituyen, lamentablemente, en factores discriminatorios del género femenino en el ámbito laboral.

Lo que invita a realizar un recorrido reflexivo y analítico independientemente del género al que uno pertenezca, para orientar una mirada, aunque sea por un momento, hacia otras formas de analizar y concebir la educación, el mercado laboral y el trabajo de las mujeres en el magisterio.

La gran madre

Rosa Cecilia Torres Morales

El problema de la feminización educativa radica en los efectos que tiene en la enseñanza. El ejemplo más claro lo manifiesta la Escuela Normal. Durante la estancia en ella, te protegen, te cuidan, te vigilan. Yo, que no estaba acostumbrada a que estuvieran sobre mí en las cuestiones escolares, aquí me vine a cuidar de cubrir las expectativas de "la gran madre": la Escuela Normal.

Durante cuatro años, cuidó, vigiló y se preocupó por formar los hábitos necesarios para la docencia; la asistencia y puntualidad eran aspectos vitales, la asesora de grupo siempre estaba al punto de las siete de la mañana pasando lista rigurosamente, parecía carcelera, posteriormente se echaba un sermón sobre la necesidad de presentarse con puntualidad, decía: "qué necesidad hay de que vengan corriendo, cuando estén en sus centros laborales esto es falta y descuento, además la pena con los padres de familia que las vean llegando tarde". Al pasar de los años cuando egresé, en mi primera junta con padres de familia repetí el mismo sermón, con algunas variantes, diciéndoles: "les pido que los niños asistan con puntualidad, qué necesidad tienen de venir corriendo, y que a los niños les enseñen a ser impuntuales". ¡No puede ser! -ahora reflexiono- ¿qué me pasó?, soy el resultado de lo que la gran madre me enseñó.

Todavía recuerdo lo que pasaba cuando estaba en la Normal, que si la presentación de mi persona tenía que estar de acuerdo con los parámetros de lo "socialmente aceptable", que si el novio a doscientos cincuenta metros de distancia de la escuela, que la inscripción y la firma de boletas con el padre o tutor, que además servía para dar las quejas de comportamiento, ¡Dios santísimo!, no puede ser, a varios años de distancia esto no ha cambiado: las alumnas parecen niñas grandes, las maestras y maestros, las mamás y papás de ellas.

Por eso no parece tan difícil cuando uno está cursando la carrera, te llevan de la manita de manera protectora, guiándote y conduciéndote, ¡ah, pues está padre! ¿no? Vas interiorizando que esa es la función que te tocará asumir dentro de poco, como cuando a una niña en la infancia la cuida y regaña su mamá y posteriormente lo hace el esposo, así las maestras primero nos protegen cuidan y regañan en la Normal y posteriormente el gran sistema, o lo que es lo mismo, la directora, supervisora, coordinador, padres de familia, etc.

¡Qué desolado se ve el camino para las mujeres que trabajamos en la docencia!, pero así como se argumenta que nosotras lo fuimos creando, podemos ser capaces de romper con estas formas que no conducen más que a la dependencia, a la sumisión y, lo que es peor, a la reproducción de estos esquemas.

Diálogo entre mujeres

Micaela Ortega Solórzano

Leyendo el texto de Fernández y Sonsoles (1999) recordé una experiencia con una alumna de la Normal, llamada Saraí. Llegado el final de semestre y la entrega de calificaciones, resultó que esta alumna iba a reprobar; al enterarla de la calificación se puso a llorar y me dijo que estaba embarazada, aún no se lo había dicho a sus padres y había reprobado ya dos asignaturas; al reprobar una más, o sea la mía, por reglamento podían darla de baja. Total que después de un estira y afloja le dejé un trabajo para evitar que se fuera a extraordinario. Al siguiente semestre, ya con un niño recién nacido, volvió a reprobar y esta vez sí se fue a extraordinario. Reprobó el extraordinario; al otro día vinieron la mamá y el papá, para solicitar le diera otra oportunidad. La que habló en todo momento fue la mamá (Saraí nunca estuvo presente), argumentando principalmente la maternidad de su hija y el modo en que iba a mantener al niño. Por mi parte, estaba la idea de la formación de una maestra dispuesta, comprometida y capaz; sin embargo, no dejaba de reconocer su condición de mujer. Al cabo de una larga discusión, decidí dejar otro trabajo y un examen escrito para el otro día; tal y como lo esperaba Saraí no se presentó y finalmente fue dada de baja.

Me saltan las preguntas: ¿Hubiera reaccionado igual un maestro ante el mismo caso?, ¿fue mi condición de mujer y no de maestra la que tomó la decisión?

En el texto de Fernández y Sonsoles (1999) se analiza la feminización de la docencia, la cual me permite hacer las siguientes reflexiones:

Primero. La madre de Saraí, esperaba que yo respondiera como madre. A este respecto encontramos lo que los autores denominan la "dinámica autoreproductora de la feminización", que consiste en la reproducción, desde la docencia, del rol de mujer como madre.

Segundo. Aún estando presente el papá, el diálogo se dio sólo entre la mamá y yo; supongo que porque era un "mundo de mujeres", donde únicamente nos entendemos y comprendemos entre nosotras. Pero pudiera ser por otro elemento que los autores llaman "imprevistos de la feminización": que hay un reconocimiento de la mujer en ese campo laboral y por lo tanto las decisiones son vistas desde la autoridad como profesional. Sería muy interesante explorar ese terreno; para salir de la idea de que es casi natural que la mujer estudie para maestra.

Tercero. En los argumentos de la mamá encontramos claramente la idea de que la mejor opción para Saraí, ahora que tiene un hijo, es la de maestra, porque de ahí puede mantener a su hijo. Nunca aludió a la profesionalización, formación o preparación.

Aquí encontramos como contradicción la conducta de Saraí; al no estar presente y no asistir al otro día, me hace suponer que no estaba convencida de que eso fuera lo más conveniente para ella. La presión estaba desde los padres.

La feminización de la docencia tiene, desde mi punto de vista, dos aspectos muy importantes:

Uno. Aunque todavía se tiene que trabajar mucho en el reconocimiento de su trabajo como profesional, implica una forma de emancipación de la mujer en su conjunto.

Dos. La mujer tiene compromiso con aquello que emprende; compromiso(4) que puede llevar a que la mujer luche por su autonomía, no sólo personal, sino social. Con esa lucha estaría involucrando también al hombre.
Finalmente, es un tema muy interesante, que tiene muchas vetas que explorar. En donde, como mujer estoy implicada totalmente; porque ya no sólo se trata del magisterio, de sus condiciones sociales y laborales, sino de la mujer como profesional. Es una doble lucha.

4 En contraposición de la vocación del maestro, otro mito de la profesión.

Mujeres

Sandra Lilia Andrade Peralta

Una buena muchacha,
de casa decente no puede salir,
qué diría la gente el domingo en la misa si saben de ti,
qué dirían los amigos, los viejos vecinos que vienen aquí,
qué dirían las ventanas,
tu madre y su hermana, y todos los siglos de colonialismo español,
que no en balde te han hecho cobarde, qué diría dios,
si amas sin la iglesia y sin la ley,
dios, a quien ya te entregaste en comunión,
dios, que hace eternas las almas de los niños.
que destrozaran las bombas y el napalm.
El derrumbe de un sueño,
algo allá va pasando,
resultabas ser tú,
una esponja sin dueño, un silbido buscando, resultaba ser yo,
busca amor con anillos
y papeles firmados y cuando dejes de amar
ten presentes los niños, no dejes tu esposo, ni una buena casa
y si no se resisten serruchen los bienes, que tienes derecho
también porque tú,
tenías lazos blancos en la piel,
tú tenías puesto precio desde ayer
tú valías cuatro puños de la ley,
tú sentada sobre el miedo, sentada sobre el miedo de correr.

La familia, la propiedad privada y el amor.
Silvio Rodríguez

Cuando se habla del género femenino, la historia nunca puede escribirse en singular, siempre habrá que hablar de las mujeres; sí, en ese sentido y de diversas formas, con diferentes tintas, con muchas o pocas palabras.Sin embargo, al escribirlas se deberá referir a las diferentes maneras que hay de pensar, de ser, de sentir, de mirar

pues las mujeres no son reflejo ni destino de aquel que las ha mirado sólo en la acción de dar, incluso en la de darle la vida. Son historia, son presente, son caminantes y cambiantes, hacedoras de un futuro económico, político y social, y en ese sentido, ajenas a pensarlas siquiera como aquellas que sólo pueden ser lo que no se es, lo que no se valora, lo que no existe en términos y visión de lo androcéntrico.

Por ello hoy, al abrir mi diálogo con esta primera cita, no intento sino recuperar, cuestionar y hablar con voz propia, con mi voz de mujer y desde mi formación de docente en ese nivel de atención a "chiquitos", en ese espacio satanizado donde sólo caben ¡puras madres! bellas, tiernas y cálidas. Lo que las mujeres, incluso las que estamos en este espacio, no podemos aceptar: que se nos mire como madres, y mucho menos es posible aceptar que nosotras mismas nos vistamos con las ropas de mamá, delicadas, tiernas, rosas.

Quienes participamos de este campo educativo debemos ser adultas, profesionistas, con competencias vastas para desarrollar nuestra función en términos del aprendizaje y de las necesidades de los niños; en este sentido, es necesario dejar atrás los imaginarios sociales y la posición dentro de una red que nos coloca en la perpetuidad de un rol, que nos pone simples, pasivas o tal vez hasta radiantes por trabajar en la fuente de la bondad y la inocencia; la infancia es un periodo de constitución importante para el ser humano, que no

puede dejarse en manos de un trabajo asistencial o nutricional,exige atención y preparación en donde la mujer docente tenga muy clara su posición dentro de una sociedad y la trascendencia de su labor, por lo cual su quehacer docente, tendrá que ser recuperado en una resignificación de su ser como profesionista y mujer.

La voz que emana de nuestro ser nos pertenece igual que la otra mitad del mundo, no somos seres de segunda, ni es cierto que estemos atrás de un hombre; somos nosotras mismas y con esa seguridad debemos ver el mundo, el sentido y la importancia de nuestro quehacer en él, qué importa si somos feas, si no somos maternales, si no somos hijas de… hermanas de… o esposas de… Debemos encontrar el valor en nosotras mismas y atrevernos a resignificar la historia, a encontrar nuestro lugar en ella y entender que nuestra condición no es una trasgresión fortuita, ni divina, ni natural; sino que resurge de un juego de poder y sometimiento de violencia simbólica, física, psicológica y sexual, que nos atrapa en un cuerpo que no es nuestro, en una sexualidad revestida de prejuicios y mitos, jamás permitida de ser gozada, usada para procrear y, en muchos casos, para atar aún más a la cadena de ser para lo otros, refiriendo a los sujetos, y permitiendo ser sólo a partir de los Otros, recuperando el sentido de las construcciones culturales, que nos imaginan así, naturalmente frágiles, naturalmente madres, naturalmente delicadas y bellas… naturalmente sin voz, sin protesta, sin existir ni ser.

Los ejemplos que dan cuenta de esta condición son muchos, y cada mujer puede dar sus propias experiencias al respecto, y la que diga que no puede participar de éstas, más sometida es aún, pues no sólo es cautiva de los otros, sino de ella misma quien es la peor vigía.

Vendida, violada, rechazada desde que nace por ser mujer, apedreada y asesinada por ser adúltera, con su maternidad siendo niña, engañada, burlada, negada para una preparación, mutilada sexualmente, y condenada eternamente por la religión, son algunos de los puntos sobre los que se construye el contexto para una mujer y aunque ésta es una dura loza, es indispensable dejar de cargarla para poder mirar de frente y romper con un destino que no es el nuestro. Desde cualquiera de los puntos en donde nos paremos, conviene pues hurgar esas construcciones imaginarias de una sociedad, con el fin de pararnos frente a ellas y decidir nosotras mismas con qué de eso nos quedamos, si es que el atuendo no es demasiado viejo y ajeno a nuestra -aún no terminada- resignificación.

Se necesita valentía para cruzar cualquiera de los umbrales con los que tropezamos las mujeres en el momento de decidir a quién o a quiénes amamos y cómo, rompiendo con qué enseñanzas atávicas, qué hacemos con nuestros embarazos, qué trabajo nos damos, qué opción de vida preferimos o incluso en qué tono hablamos con los otros, de qué modo vemos crecer

a nuestros hijos, si tenemos o no hijos, qué conversamos, qué callamos, qué defendemos. Yo creo que una buena dosis de la esencia de este valor imprescindible tiene que ver, aunque no lo sepa o no quiera aceptarlo un grupo grande de mujeres, con las teorías y las prácticas de una corriente de pensamiento y de acción política que se llama feminismo (Mastretta, 2002).

Las mujeres... ¡presentes!, ¡aquí estamos!

*Carmen Susana Camarillo Ramírez**

Abrir el camino a los demás no es una labor fácil, más bien es complicada, ya que romper con esquemas, mitos y tabúes siempre implica ir en contra de lo establecido: ideas, pensamientos y valores; pero a la vez, lo valioso de esto, es que se proponen otras acciones que buscan un cambio. Las mujeres que nos precedieron en la noble tarea de la enseñanza padecieron mucho por abrirnos el camino a las actuales profesoras y no sólo a ellas, sino a toda la gama de profesionistas mujeres que se han integrado al mundo laboral de nuestro país.

Retomando lo que dice Oresta López Pérez, con respecto a la situación de las mujeres que osaban acceder a los espacios destinados únicamente para varones a inicio del siglo XX:

> Existían espacios profesionales considerados exclusivamente masculinos; aquellas mujeres que se atrevían a invadirlos, se contaminaban, se volvían masculinas, perdían –en un sentido simbólico- sus atributos femeninos, modificaban su destino. En este caso, el logro de una profesión no las hacía más atractivas ante los hombres, no se consideraba que ganaran espacios en un sentido positivo, sino que, siendo imposible para ellas poseer las dotes intelectuales del hombre, perdían el único valor social que les reconocía: la feminidad, sinónimo de virtudes como la gentileza, la bondad, la maternidad y el servicio incondicional al bienestar de la familia. (López, 1991).

* Profesora de educación secundaria

Con tristeza veo que en la actualidad aún prevalecen esas ideas, claro, a veces las maquillan para que las mujeres no nos sintamos tan discriminadas; pero en otras ocasiones, la violencia contra la mujer es evidente, al tacharla cuando hace actividades propias del hombre, como lesbiana. O si no se ha casado a cierta edad, cuestionan sus preferencias sexuales o no la bajan de "quedada" y solterona, también la mujer es considerada inferior ante los puestos de mando o gran responsabilidad, un claro ejemplo se observa cuando en las escuelas primarias trabajan sólo profesoras pero eso sí, el director o el supervisor, es hombre. ¿Qué, no tenemos la misma capacidad de mando?, o ¿no queremos enfrentar la responsabilidad que implica el puesto?, o tal vez, lo que siempre se nos enseñó fue que la mujer no debe desatender su hogar, sus hijos, su marido, por eso nosotras mismas no queremos esos puestos. En las empresas, los jefes son generalmente hombres y cuidado si las mujeres que trabajan ahí se embarazan. La mayoría de los políticos son hombres y corruptos.

Por otra parte, qué decir de las mujeres indígenas, en el discurso político y en el educativo se habla de equidad, y se ven tantas injusticias con las niñas indígenas: el no acceso a la educación, si se va a casar o va a ser ama de casa ¿para qué estudiar?, es un gasto solamente; incluso, las mismas madres de estas niñas piensan de esa manera y limitan la capacidad de sus hijas.

Gran tarea tenemos las mujeres docentes: romper con esos mitos, volver a abrir caminos para las futuras generaciones, elevar la calidad de nuestra práctica tomando en cuenta que, no sólo implica cuidar niños y darles amor, sino una verdadera profesionalización de la labor docente. Ante la gran diversidad de intereses y deseos, nosotras como profesoras debemos atrevernos a promover en los alumnos y en las alumnas que decidan estudiar lo que ellos quieran, sin marcar pautas. No tener miedo al cambio, a la ruptura de lo establecido, a la reflexión constante de nuestra práctica con el fin de evitar la reproducción del sistema.

Al mal paso, darle prisa

Guadalupe Solano Pérez

Después de analizar el texto de Fernández (1999), siento, como si nos marcaran desde que nacemos el camino que nos guiará en la vida, nuestro futuro ya está determinado por otras personas ajenas a nosotras las mujeres. Luchar contra los prejuicios humanos y las creencias acumuladas en las generaciones pasadas no es fácil, éstas han dejado una huella imborrable que nos persigue hasta el momento.

Sin embargo, romper con esto tampoco es imposible, aunque seamos o estemos en el "ojo del huracán", de las burlas, malas caras y hasta insultos debemos luchar por nuestra autonomía. No es común ver a una mujer de trailera, mecánica o en otras profesiones, que habían sido anteriormente exclusividad del hombre. Los prejuicios y creencias de esta ideología han disminuido a través del tiempo, al demostrar la mujer que es capaz de inmiscuirse en el mundo del saber y la equidad profesional.

El ser maestra también es una profesión, requiere de ciertos conocimientos empíricos, científicos, metodológicos y pedagógicos para poder ejercer en el campo de la docencia, por lo tanto ser hombre o mujer no implica ser mejor o peor.

Las mujeres no sólo servimos para cuidar niños, somos capaces de enfrentar, afrontar y desarrollar situaciones

de conocimiento "mucho mejor que los hombres", las mujeres podemos realizar múltiples tareas conjuntas (quehaceres domésticos, trabajo docente, cuidado de los hijos y del marido, etc.), que no son reconocidas; y, sin embargo, no dejamos de hacerlas porque de alguna manera, de acuerdo con las tradiciones, son parte de nuestra "obligación", aunque pienso que el hombre difícilmente podría con todas ellas.

La corriente ideológica de la mujer, como Fernández la describe, no coincide con las expectativas de cambio que muchas mujeres estamos generando actualmente. La mujer en el presente está preparándose y siendo ejemplo de expectativa del cambio.

Existen pocos lugares en donde la mujer todavía es vendida, o dada en matrimonio, su autonomía en estos lugares queda debajo de su autoestima, la mujer vale por el sólo hecho de ser un sujeto, una persona que es capaz de tomar sus propias decisiones.

En algunas ocasiones, todavía escucho decir a algunas mujeres "tengo que darle de comer a mi esposo", "déjame pedirle permiso", "no puedo estudiar o salir porque no me deja mi esposo", incluso en algunas reuniones escolares las madres de familia se tienen que salir antes porque manifiestan "mi marido se va a enojar, ya me tardé mucho". En estos casos pienso que el valor social se encuentra por delante de su propia autonomía y que difícilmente podrá recuperarla si no adquiere voluntad y capacidad propia.

El trabajo de maestra no es fácil, no sólo estamos para cuidar niños, sino que somos capaces de generar conocimientos, a pesar de nuestra sensibilidad y de nuestra nobleza, ejercemos una docencia como cualquier maestro. El papel profesional no lo asumimos como simple reproducción social, somos conscientes que éste juega un rol más de muchos que tenemos en nuestra vida, por lo tanto, no es que nos falten propósitos y deseos de profesionalización, sino que el cumplir con todas nuestras obligaciones nos reditúa espacio para generar la construcción de conocimientos; sin embargo, siempre procuramos actuar en función del valor del sujeto, dando lo mejor de nosotras, buscando entre otras cosas, superarnos cada día más.

Es el magisterio uno de los centros de trabajo que más mujeres tiene, esto no quiere decir que sea una profesión carente de validez, sino por el contrario, el ser maestra requiere una serie de cualidades profesionales "que no cualquiera posee".

El mito de la eterna vocación:

El maestro Sísifo y su piedra rodante

Eduardo Mercado Cruz

Cuenta la leyenda, que Sísifo desafió a los dioses, se burló de ellos, regresó de la muerte y se negó a volver. Los dioses condenaron a Sísifo a rodar una roca a la cima de una montaña desde donde la piedra volvería a caer por su propio peso; se pensaba, que no habría un castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza (Camus, 2000). La sentencia estaba dictada, tocaba a Sísifo emprender el viaje cuesta arriba, cada vez que la piedra llegara a la montaña ésta caería siempre para repetir por toda la eternidad su condena. ¿Pero qué podría hacer Sísifo sin una "pizca" de vocación? Disponerse a rodar la piedra requiere de un halo de cierta abnegación, de sentirse llamado a cumplir con una tarea que es asignada, no por convicción, no por deseo, sino por obligación; pero en cierto sentido, se trata de una tarea que redime, que enaltece, que está marcada por el sufrimiento y la entrega sin esperar recompensa, se trata de una misión que sin vocación, perdería su sentido. Y ahí está el maestro Sísifo, empujando una piedra y cargando sobre su espalda todas las miserias de la humanidad. Quien ha de gozar de la vida, tendrá que dejar su cuota de sufrimiento en ella. Vemos caminar al maestro Sísifo por una vereda que ha labrado con el paso de los años, haciendo camino, forjando conciencias, haciendo escuela, predicando la palabra de la razón. La piedra no resulta tan grande cuando se la mira como una misión, cuando se la ve como una noble tarea; se trata de predicar la verdad, de ayudar a conformarla nación, de dar sin esperar gratificación alguna.

Pero hay algo más, el maestro Sísifo no puede ser cualquiera, el maestro Sísifo ha de ser un hombre o una mujer sin tacha, educado, noble, comprensivo, abnegado, de físico resistente para aguantar las arduas horas de trabajo, debe tener el oído y la vista siempre alertas; además ser pulcro en el vestir, no importa si se tiene o no para comprar una vestimenta adecuada, ser pulcro no significa vestir opulentamente, sino con limpieza y decoro.

La pesada loza puesta, e impuesta, sobre los hombros del maestro Sísifo y el tamaño de la piedra que empuja, no serían tan pesadas si se le reconociera y valorara social y económicamente, de ahí la pregunta: ¿Es suficiente la vocación para que el maestro Sísifo emprenda todos los días su complicada misión? Hay quien dice que si el maestro Sísifo no tuviera vocación, no tendría la fuerza suficiente para enfrentarse todos los días a su desalmado destino, pero ésta no nos es concedida a todos por igual, algunos nacen con ella, otros la adquieren sobre el camino. Quienes nacen con ella, creen que su destino está prescrito, que su tarea es *salvar almas*, quienes la adquieren en el camino y lo hacen además con una aproximación al estudio y conocimiento de las razones para educar, creen que su destino es ofrecer una y mil formas de ver las cuestas y los caminos que el destino nos depara a cada uno de nosotros.

Anécdota de un docente

Bentham Borrallas Verdejo

En la actualidad, un grupo mayoritario de la población vive de forma autómata, irreflexiva, mecanizada, donde todo lo que ocurre a su alrededor lo considera como dado, terminado, absoluto; no obstante, para alcanzar la realidad debemos de comenzar a cuestionar la forma en que imperan los acontecimientos, de lo contrario estamos condenados a suscitar la expresión de individuos con pensamientos no pensados, sino asignados (Individuo reproductor), sin una reflexión o análisis de los fenómenos que ocurren en la vida cotidiana.

Cierto día me dirigía a mis labores cotidianas de docente, como de costumbre, abordé el transporte que me llevaría a mi destino, una vez en el interior meditaba sobre las actividades que realizaría con un grupo de alumnos. Transcurridos unos minutos de viaje, el conductor, sintonizaba una estación de radio, al encontrarla siguió fijando su atención en el recorrido. Por mi parte dejé de pensar por un momento en las actividades que realizaría y puse atención en lo que se narraba, al cabo de unos minutos escuché al locutor mencionar que se acercaba el mes patrio ”Septiembre”, no obstante la fecha de la celebración, era muy lamentable que los docentes ya no inculcaran a sus alumnos la importancia que se le debe otorgar a estos días.

En ese instante medité sobre lo externado por el radiodifusor, considerándolo como un mero reproductor social que se vale de un medio de comunicación masiva para exteriorizar su opinión acerca del papel del maestro.

Como sabemos, la escuela no es el único lugar donde se educa, tampoco es el insuperable templo del saber; la educación es una práctica social y en ella convergen una serie de aspectos como la familia, los medios de comunicación, la economía, la política, la sociedad que influyen en la educación de un individuo enalteciendo o abatiendo la apropiación de su cultura e historia; sin embargo, el imaginario social que se tiene del docente lo muestra como el único responsable de la educación del individuo. Como señala Adorno (1969) son las representaciones inconscientes o pre-conscientes de la función que ejerce el docente, las cuales condenan a esta profesión sin tener una idea clara por lo que exponen aspectos carentes de una base real, lo que repercute en la valoración del profesor.

Considerando esta ideología, se debe rescatar la imagen del profesor como sujeto inmerso en el proceso educativo y únicamente un cambio radical del papel del docente reside en la sociedad y su relación con ella, a fin de que docente y sociedad trabajen de manera conjunta, logrando un fortalecimiento mutuo.
Después de este diálogo conmigo mismo, por fin llegué a mi destino e ingresé a mi aula, donde un grupo de alumnos comentaba la importancia del mes patrio.

¿Ironía de la vida o azares del destino?

José Antonio Morales Contreras

No puedo negar la avalancha de sensaciones contradictorias que originó en mí el escrito de Emilio Tenti Fanfani, en torno a "El oficio del maestro: contradicciones iniciales". Con esta lectura, de inmediato vino a mi mente un recuerdo de hace más de veinte años, cuando mi más grande intención era ingresar a la Normal. Sí, quería ser maestro, influenciado por uno de ellos en secundaria que nos impartía la asignatura de Ciencias Sociales y del que, aún a estas alturas, todavía recuerdo su nombre completo. Pero la reforma de 1984, cuando se elevaron a grado de licenciatura los estudios de educación Normal, me lo impidió.

Así que el tiempo pasó e ingresé al CCH Azcapotzalco. Sin embargo, todavía persistía en mí aquella espinita de formarme como profesor, así que una vez concluido el bachillerato, ansié ingresar a la Escuela Normal Superior de México y en el segundo intento me quedé en la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Ya estando dentro de la ENSM, me desilusionó la práctica desarrollada por los mentores; en particular, recuerdo al maestro de psicología educativa que nos decía: "abran su libro en tal página, me hacen un resumen y me lo entregan la próxima clase". Y así fue, con dos o tres de ellos, que llegué a cuestionarme si así se ejercía la docencia.

Fue tal mi desagrado, que un amigo que conozco hace más de 25 años, compañero de la secundaria, me dijo en ese entonces: "Si no te gusta la Normal, salte de ahí. Tú tienes una trayectoria de más de cinco años trabajando en bibliotecas, podrías mejor estudiar la licenciatura en Biblioteconomía, que te va a dejar más de ingreso que como maestro y con menos trabajo".

Lo pensé bien, y sí, le hice caso… me salí, cuando cursaba tan sólo el segundo semestre. En ese entonces "chavo" y sin responsabilidad alguna, dejé de estudiar por más de 8 años, lo que me permitió acceder laboralmente a la UAM Azcapotzalco, a la Dirección General de Transporte del D.F., a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM, a la Dirección General de Bibliotecas de la SEP, a una universidad privada por la colonia Del Valle, a la ENEP Iztacala y a la UVM, hasta que "me cayó el veinte" de que para continuar laborando en algo que llevaba más de 15 años haciéndolo, debía estudiar la licenciatura, y así lo hice.

Pero ante una nueva realidad y ya titulado, busqué chamba en lo mío y caí en el ISCEEM, en ese entonces, no le tomé mucha importancia; es más, mi intención era dejarlo cuando concluyera el año, ya que yo estaba acostumbrado a trabajar con una infraestructura diferente, orientado a impartir cursos de formación de usuarios en fuentes y recursos de información, además que nunca había estado en el servicio al público, pero como dicen: "cae más pronto un hablador que un cojo".

Lo que me retuvo fue la cercanía a mi domicilio, la flexibilidad del horario, y por qué no decirlo: la paga. Así pasó el tiempo, y por la sugerencia de varios compañeros de trabajo e iniciativa propia, ingresé al Programa de Maestría del ISCEEM y ahí empezó a originarse el conflicto interno entre una formación original y el oficio de ser maestro.

Ahí he podido entender que, si bien es cierto que para ejercer la docencia se debe tener una vocación y un amplio sentido de identidad y de pertenencia o arraigo ante esta práctica, el ejercicio de ésta requiere de una serie de cualidades que no sólo se circunscriben a saber, sino a una serie de habilidades y destrezas intelectuales, sociales, de empatía y, sobre todo, a la búsqueda de un sentido a través de la coherencia y el compromiso con los demás.

El simple hecho de pensar en lo anterior, da temor, independientemente de una vocación "espontánea" o "adquirida", sobre todo por los cambios tan rápidos en los que vivimos actualmente, que dejan claro que la práctica educativa se complica cada vez más.

De esta manera y en el plano personal, puedo exponer libre y abiertamente que el llamado a ser y luego ser maestro, me llegó tardíamente como pilar de una formación en este campo, sobre todo por la falta de arraigo; de pertenecer a algo.

Sin embargo, como río que sabe a donde van a parar sus cauces, he de construir un proyecto de vida comprometido con lo que hago y lo que he de hacer que articule mi formación original con la práctica educativa (a menos que la vida me tenga preparada una mala jugada) que represente un proyecto de existencia en el futuro que me permita desempeñar lo que se ha invertido en tiempo, esfuerzo y dinero cerca de dos años y dejar que esto se convierta en una ironía o azares del destino.

Parecía el concurso del mayor sufrimiento

Rosa Cecilia Torres Morales

Cuando en una ocasión se realizó una mesa de análisis sobre las prácticas intensivas realizadas en un tercer grado de la licenciatura en educación preescolar, se convocó a supervisoras, educadoras, alumnas y profesores de la Normal para valorar los alcances, logros y dificultades en dichos acercamientos.

En términos generales, la reunión cumplió sus propósitos, las alumnas guiaron los ejes de análisis que nos permitieron centrar nuestra atención en una evaluación donde se podrían apreciar los vínculos más estrechos sobre la corresponsabilidad de formación con las alumnas.

Todo empezó cuando llegamos a la parte final de la sesión, una de las educadoras felicitó a su docente en formación por la maravillosa entrega y disposición en las dos semanas de trabajo con los niños; haciendo hincapié que, para llegar a su escuela, se necesita caminar como cuarenta minutos y que la alumna nunca llegó indispuesta, de malas o fastidiada; al contrario, siempre entusiasta, atenta con los niños, por eso le dijo "yo la quiero felicitar por su gran dedicación que mucho hace falta en esta carrera".

De ahí se soltaron las demás. Otra de las educadoras alzó la mano y mencionó: "yo quiero también felicitar a mi practicante pues ahorita en mi escuela aumentó un

grupo y tuvimos que separar un aula con una tarima, los salones quedaron reducidos para los treinta niños y además el ruido del grupo se alcanza a escuchar hasta el otro lado y esto no fue motivo para que ella se desanimara, siempre estuvo entusiasta, con gran disposición".

Y siguieron los cebollazos, las manos de las titulares de grupo se levantaron, como si esto fuera un concurso de haber quién había sufrido más. "Yo, yo", -decía una- "yo también quiero felicitar a mi practicante porque nunca salió a la una treinta de la escuela, mínimo salía a las cuatro, incluso, una ocasión a las cinco de la tarde, y es que por su planeación con los niños ella se quedaba a elaborar materiales, siempre bien entregada, muy dedicada".

La mayoría de las educadoras ahí presentes alzaron su mano y expresaron una serie de sacrificios, dificultades y penas que cada una de sus practicantes había realizado; cuando creía que ya había escuchado todo, venía otra cosa peor, que trataba de superar a la anterior, y parecía que hasta estaban inventando para colocarse en un mejor lugar.La sesión cerró, con un "gracias" por parte de la subdirectora y cada quien se fue a su casa satisfecha con su participación en el concurso de sufrimientos. Incluso me imagino que se fueron pensando estrategias para que en el segundo periodo de prácticas, sus hazañas de sufrimiento las hicieran ganar el primer lugar.

El maestro ideal: vocación vs. compromiso

Micaela Ortega Solórzano

Cuando hablamos de un maestro ideal, nos estamos refiriendo a alguien que no existe realmente, que sólo está en nuestra imaginación; es un prototipo a alcanzar. Esos ideales no surgen de la nada, se van construyendo social e históricamente; y van formado parte de los discursos sobre lo que debería ser el maestro.

Emilio Tenti, haciendo una revisión histórica sobre el oficio del maestro, encontró entre sus cualidades básicas: la vocación, la moral, dominio del método y conocimiento de los contenidos. Mismas que encuentra desde principios del siglo XX, cuando era necesario fortalecer un Estado moderno, a partir de una educación laica y homogeneizadora que formara al ciudadano.

De ellas, la vocación, es la que más ha trascendido el tiempo. En 1900 se expresaba "entre las cualidades pedagógicas la principal es la vocación"(5) ". Luego vienen las "cualidades morales" (Tenti, 1990). En el 2003 se dice: "El normalismo mexicano se ha constituido en uno de los principales impulsores de la educación pública. Dos aspectos lo hacen peculiar: vocación y mística de servicio (…) El normalismo en nuestro país ha representado una alternativa de preparación profesional para los jóvenes que desean servir a la nación desde el pedestal de la cátedra; por eso, ser normalista implica compromiso con las instituciones y amor pedagógico que se traduce en la entrega permanente del mayor esfuerzo

para educar a la niñez y juventud mexiquenses con alto sentido profesional y humano". (Nava Fabela, Roberto, 2002:4)

Una pregunta que salta es ¿a quién le sirve un maestro con vocación o vocación para servir a quién? La respuesta va en dos sentidos, una de carácter macro, que tiene que ver con servir a los intereses del Estado. Desde aquí se necesita un maestro que responda a los intereses de la educación pública, que sea abnegado, obediente, alineado, mártir; dispuesto al trabajo duro por poco salario. La segunda respuesta tiene que ver con las condiciones particulares del trabajo magisterial. Caracterizado por una excesiva regularización burocrática, que lo hace someterse a procesos, contenidos y a una organización escolar. Eso es vocación en la actualidad; de ahí que se exalte continuamente como la cualidad fundamental del maestro.

Ejemplos de ese apostolado hay muchos:
Habla la profesora Zoila León de la Ciudad de Oaxaca,

- Tengo 60 años y trabajo doble turno, y esta es mi experiencia: desde que se agudizó la crisis, el ser maestro nos impide aprender a desempeñar otras ocupaciones. Uno se encierra. Eso lo resentimos, no haber aprendido algún oficio, aunque sea vender algo. Fíjese, cuando oímos que el gobierno llama a la ciudadanía a salir adelante, me pregunto: salgo a la ocho de la mañana de mi hogar, a las dos y media de la escuela (soy directora), y de allí me voy a rendir informes, o cosas administrativas. No me da tiempo de comer y al otro turno.

Salgo a la seis de la tarde me dirijo al local del sindicato y regreso al hogar a las nueve o nueve y media. Para salir adelante ¿qué voy a hacer, si mis hijos estudian? ¿A qué horas vendo o hago algo? (Monsiváis, 1989:9).

La vocación es entonces una imposición ideológica que sirve a los intereses del Estado; pero qué pasa con las necesidades de la comunidad, de los niños, del maestro mismo (de su autonomía). Cambiar la mirada, implica, ya no una vocación, sino un compromiso (6); supone un maestro que reflexiona, cuestiona, toma decisiones, lucha por sí mismo y la comunidad escolar.

El maestro ideal, es entonces, el que se compromete con su labor de enseñanza, con los niños; y no con la dirección de estado y escolar, que lucha por sus intereses gremiales y profesionales. Y como no quiero dejar esta idea sólo en utopía, mostraré el siguiente testimonio:

En el gimnasio. Conversación entre delegados,
- Si de burlas se trata, los de Vanguardia son los reyes. Se ha convocado tres veces el Congreso, se instala y Vanguardia no aparece. La última vez llegamos a la 9, no, que iba a ser a las doce, no, que iba a ser a la cuatro de la tarde, que ya mañana. Nos acusan de radicales los que nos radicalizaron. Los vanguardistas nunca explican lo que entienden por "integración". Y la gente dijo. "Pues tampoco. Ya basta de recursos legaloides". Fue la base la que actuó. En la asamblea estatal 249 delegados dijeron NO, y 38 dijeron SÍ. Se argumentó: "No podemos dejar que otros luchen sin nosotros hacerlo"

6 Entendida, de acuerdo con Contreras (1997), como una obligación moral, por encima de la obligación contractual; que le confiere a la enseñanza un papel humano, donde lo importante es el desarrollo de los alumnos.

- Costó mucho, también la experiencia dolorosa. Son muchos maestros democráticos asesinados después de 1980, cerca de 65 compañeros. Al maestro Cenobio Reyes, en la Mixteca, el 2 de marzo de l989 a Romualdo Carrasco, saliendo del plantón. Y eso alimenta el aguante, la decisión de resistir. Y esos muertos nuestros nos impulsan también a las marchas, las caminatas largas, las idas a México, las huelgas de hambre. El otro día, un maestro viejo me confiaba: "Cada vez que decimos NO, siento que le estamos fallando a los maestros asesinados" (Monsiváis, 1989:8-9)

El relato nos muestra una de tantas experiencias de maestros que entablan luchas políticas para mejorar sus condiciones; a partir de una reflexión y conciencia de su papel y el de las organizaciones gremiales. Por eso afirmo que vocación y compromiso son dos cualidades que ponen al maestro en distinta posición: la vocación, con una posición política neutra; la del compromiso con una posición política a favor de los grupos cercanos al maestro. Por ello, es necesario construir un nuevo ideal a alcanzar: El maestro comprometido.

Maestro: ¿ejemplo a seguir o ejemplo a desechar? (La historia de Gloria y Carmelo)

María Cristina León Kempis

En el Nivel Medio Superior la tarea de enseñar es compleja, pues además de tener que contar con un cúmulo de contenidos de las asignaturas que imparte el maestro, hay que adoptar cierta personalidad a manera de "careta teatral" para evitar que los alumnos descubran en nosotros los maestros que tenemos ciertas desavenencias, ya sea en nuestra vida personal, en el aspecto laboral, o en el económico.

Aquí voy a narrar la historia de dos jóvenes docentes de una preparatoria que se vieron inmersos en un remolino de comentarios que inundaron la escuela, pero además traspasaron las fronteras de ésta, involucrando a padres de familia y autoridades estatales de Educación Media Superior.

Se trata de Gloria y Carmelo, una pareja sin igual en la docencia. Ella, siempre elegante y con un toque sexy, era el modelo a seguir para las jovencitas de la preparatoria; además, con su palabra mágica "mi amor", dirigida a los alumnos, desarmaba cualquier reclamo por abuso de autoridad o por injusticias en las evaluaciones. Carmelo, por su parte, era el maestro galán, que a jóvenes y señoritas mantenía boquiabiertos con su forma de declamar poemas con su potente voz y su enternecedora mirada. "¡Ah, quien pudiera decir cosas tan bonitas como él!", decían los jóvenes; "así tendría a las viejas arrastrándose por mí", comentaban.

Todo era miel sobre hojuelas, cuando un padre de familia y su esposa se presentaron en la casa de Gloria y Carmelo a reclamar a este último por haber embarazado a su hija, quien era su alumna en la Normal, donde Carmelo también impartía clases. El pleito fue tal, que la bonita pareja se separó, y aunque Carmelo juraba y perjuraba que ese hijo no era suyo, Gloria jamás le creyó.

Así transcurrió aquel ciclo escolar para Gloria y Carmelo; él pidiéndole perdón, y ella negándose a regresar a la casa. Durante ese tiempo, recuerdo que tenían en común a los alumnos de segundo grado de la preparatoria. Eran pequeños grupos de estudiantes admiradores de la pareja, quienes se entretenían llevando y trayendo recados de Carmelo para Gloria y viceversa.

Un día en una presentación de un libro en la escuela, Carmelo se arrodilló ante todo el auditorio para expresarle un poema a Gloria, aprovechando que el libro tenía ese contenido. Esto causó que toda la escuela se enterara de la situación que vivían y de que los alumnos estuvieran siendo mandaderos de las pasiones de la pareja de maestros.

Cierto día, Gloria ya estaba tan enfadada, que se desquitó con los alumnos preferidos de Carmelo enviándolos directamente al extraordinario de su materia.

Tal evento puso en alarma a los padres, quienes de inmediato se presentaron a la escuela y de ahí el asunto llegó hasta el Departamento de Educación Media Superior.

La dulzura y el aspecto personal de Gloria se habían venido abajo, pues se mostraba desarreglada y siempre con mal humor. A Carmelo se le veía con la mirada extraviada, y de su potente voz en la declamación, sólo le quedaba un tono quebrantado a punto de estallar en llanto.

Al fin terminó ese ciclo escolar, y con él, todo el remolino de comentarios sobre los maestros Gloria y Carmelo. Los alumnos, acreditaron las materias que impartían cada uno de ellos, y el asunto no pasó de una llamada de atención por parte del director escolar. Y a todo esto… ¿Quién dijo que los maestros debíamos de ser un ejemplo para nuestros alumnos? ¿Qué no somos seres humanos con subjetividades múltiples?

La maestra de preescolar: una madre pura y bella en el lecho de su vocación

Sandra Lilia Andrade Peralta

En la tradición Mexica, el discurso de recibimiento a la criatura recién nacida era un ritual que marcaba su vida adulta, enterrando el cordón umbilical que la ataba a su madre, constreñida dentro de la tierra de casa para que no se fuese, igual que el corazón del pecho, le decían:

> No debéis andar fuera de casa, no debéis de tener costumbre de ir a ninguna parte. Habéis de ser la ceniza con que se cubre el fuego del hogar. Habéis de ser las trébedes donde se pone la olla. En este lugar os entierra nuestro señor. Aquí habéis de trabajar. Vuestro oficio ha de ser traer agua y moler maíz en el metate. (Romero, 2002: 45)

La presencia del señor se vistió con los trajes de dios, un dios hombre que condenó y recogió la moral como su más fuerte látigo, la razón desgarró su vestimenta que nada tenía de humilde, el señor se vistió de verdades poderosas que hicieron rendir a la naturaleza y la sometieron.

Con poder, marcó el símbolo de su propiedad sobre los más débiles, creó súbditos, el señor se transformó en Estado y dictó cómo tenían que ser sus hijos; siempre habló de hijos, nunca de hijas, las olvidó en sus derechos, pero las recordó en sus obligaciones, igual que en el pasado, las encerró en el eco de una naturaleza cruel, cautiva del cuerpo del deber para con los otros, y cuando le permitió salir la colocó en aquel paraíso donde

trabajaría con la más infinita fuente de amor y ternura: con los querubines de dios, pues ese era un lugar perfecto para ella, tan bella, tan correcta, tan cariñosa, tan alejada siquiera de poder desear tener o saber, para intentar salir de aquella jaula de hierro.

Se usó el discurso de la vocación para comprar la conciencia, se le enfundó en los discursos de la noble y enajenante misión de ser parte de aquel conjunto de desdichados que se cree pueden vivir únicamente contemplando la felicidad y el progreso de los otros, se petrificó en el lecho de una vocación nacida en la pulpa de sus usos, misma que la fue pudriendo desde sus entrañas. ¡Mírala ahora!, está contemplando qué hacer, parece que ni las medicinas de la modernización educativa, le han servido para reactivar su sistema de de-construcción y es que lo único que le permitiría seguir viviendo, es que ella se atreviera a quitarse esa joroba en la que se le acumularon las culpas y las inútiles tardes de cansancio y preocupación por no terminar los adornos, y qué decir de los 40 regalos para sus querubines. Algunas se han sometido a la cirugía y han quedado pasmadas al contemplarse en aquellas fotos viejas y amarillentas, de cuando se vendieron por vocación; y a pesar de todo, hoy ninguna de ellas olvida lo difícil que ha sido este proceso y lo extrañas que se sienten sin aquella pesada carga sobre su espalda.

¡Soy maestra! Dios mío, ¿quién lo sabe?

Guadalupe Solano Pérez

Que la gente me reconozca como maestra, hasta cierto punto me enorgullece, pero en otras ocasiones no me permite actuar como cualquier otra persona, en el momento que menos te lo esperas, alguien te conoce, cuando más quieres pasar desapercibida de repente oyes que gritan: ¡maestra!, ¡oh, dios mío!, ¿quién será?. No, que no me vean, hoy no me arreglé, estoy en fachas, y no quiero que me vean así; procuro hacerme la disimulada, pero escucho nuevamente: ¡maestra!, creo que llama más la atención de toda la gente, ni modo, saludaré, aunque la verdad quisiera esconderme atrás de la piedra más grande o ponerme unos lentes que me taparan toda; pero en fin, con titubeos, vergüenza y molestia, saludaré, "¡hola y adiós!", retirándome de ese lugar lo más rápido posible.

¡Oh, qué cosas!, yo que siempre en la escuela procuro dar una buena imagen, bien arreglada, puntual, me gusta crear una buena impresión en los alumnos y en los padres de familia, y ahora, qué pensarán de mí, qué vergüenza, ojalá que la persona que me vio no diga nada a los alumnos, ni a los demás padres.

Dentro de la escuela, y donde vivo, conocen mi profesión, me enorgullece que me digan "maestra" y me incomoda que la gente me llame "Señora", siento que me restan importancia.

Antes, en los festivales, eventos y actividades escolares, me sentía grande, me sentía importante, al igual que en el salón de clases ante los alumnos, me sentía el ejemplo: yo era la que controlaba, mandaba y dirigía la clase, ¡cuidado con aquél alumno que no me obedeciera, o quisiera ser más que yo! Pero leer el texto de Tenti (1998) me ha hecho reflexionar y comprender que eso no significa ser un buen maestro, que tanto la actitud como la imagen del maestro no se crean por su vestimenta, ni por su forma de ser con los demás, sino por el compromiso que éste adquiera durante su trabajo pedagógico, por la visión que tenga de su profesionalización.

Considero mi vocación como innata, aunque ahora también es científica, como la define Tenti; me gusta lo que hago, aunque las circunstancias por las que estoy en la docencia no fueran desde un principio mi intención. Yo estudié en el Politécnico Relaciones Internacionales, trabajé doce años como Contador Público en grandes empresas, pero un buen día tuve que dejar todo eso por situaciones familiares y cuidar a mis hijos, después de cinco años de realizar el trabajo que hasta ahora ha sido el más pesado para mí, y en verdad el más feo (ama de casa), me llegó la inquietud de ser maestra, consideré que era fácil, pues en primera me llamaba la atención, tenía estudios, aunque no de pedagogía, pero sí conocimientos y pensé que no sería difícil pararme frente a un grupo y enseñar. ¿Qué podían enseñar, que yo no supiera?, lo de primaria, consideraba que era sumamente fácil.

Pero me sentía extraña, aunque le eché muchas ganas, yo era la única interina en la escuela donde inicié, las demás -eran once maestras recién egresadas y se creían la "gran cosa"-, pensaban que eran "insuperables", sólo porque tenían un Título de Licenciatura en Primaria y yo, como era interina, no tenía mucha participación en las opiniones de organización en la institución y era excluida de algunas valoraciones como mejor maestra, ¿cómo yo?, ¡si ellas eran Licenciadas!

En fin, ahora también tengo un título de Licenciada y, con título o sin él, yo sigo echándole muchas ganas a mi trabajo como maestra, la vocación y los conocimientos, así como la ética profesional conjuntan lo que para mí hoy significa ser un buen maestro; pues una sola cosa no lo garantiza, serían muy Licenciadas pero yo obtuve el grupo con mejores resultados de aprendizaje en toda la escuela ese año y no era fácil, pues me dejaron el grupo que nadie quiso, un primer grado.

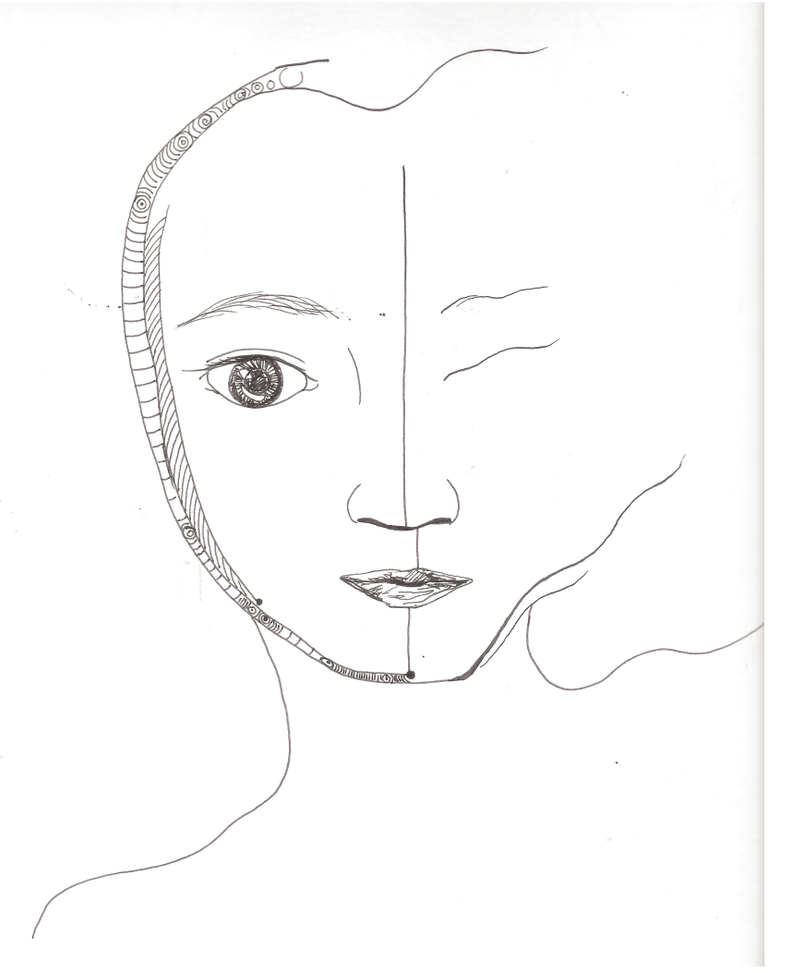
La imagen de maestra que yo en aquél momento mostraba era dócil, comprensiva, tranquila, sumisa, obediente, dedicada a cuidar al grupo, con buena conducta (hablando de mantenerlos callados, ordenados y trabajando) y a enseñar los contenidos. Demostré, como menciona Tenti (1998), características morales y conductuales, así como físicas y de auto presentación. El tener un título y una buena imagen, no significa ser buen maestro y asumirse como tal, ya que podríamos fácilmente terminar siendo reproductores de contenidos

de planes y programas de estudios, como aquellos maestros de los años sesenta que Tenti describe, a quienes sólo les interesaba reproducir y no desarrollar y promover estrategias para que los alumnos aprendieran.

En el sistema educativo la imagen del maestro ante otros profesionistas está muy deteriorada, se oyen expresiones desfavorables, de manera que se crea la imagen de que el ser maestro no es una profesión que valga la pena, así que cualquiera que se pare frente a un grupo "lo puede hacer". Un familiar muy cercano me dice: "tu trabajo es muy fácil, estás nada más sentada dictándole a los niños, puedes ponerles mucho trabajo en el pizarrón operaciones u otra cosa, y ya los tienes callados; en cambio, mi trabajo sí requiere de mucho esfuerzo y es cansado, pues consiste en estar siempre contestando teléfonos y resolver muchos problemas de la empresa". Considero que actualmente esa imagen del maestro que nos presenta Tenti, no ha cambiado mucho, sin embargo el cambio sólo se logrará en la medida en que cada maestro adquiera realmente el compromiso de nuestra profesión, y demostremos así que ser maestro no es cualquier cosa y que no cualquiera puede hacerlo, que para ello se necesitan, además de deseos y muchas ganas, conocimientos pedagógicos y desarrollar una profesionalización.

El orgullo de ser reconocidos como maestros debe partir de valorar nuestro trabajo, la imagen que nos vayamos creando en la comunidad escolar o donde

hemos trabajado, va a contribuir a que esa mala imagen cambie, sólo nosotros los profesores, podemos lograrlo con nuestra dedicación y preparación profesional.



Porque no todo cambio es cambio:

Entre la voluntad, el deseo y la obligación de cambiar

Eduardo Mercado Cruz

Hoy en día nadie pone en duda que los maestros tenemos que cambiar, si es que queremos sobrevivir en la escuela. El cambio se ha convertido en el recurso ineludible de quien cuestiona el trabajo tradicional de los maestros. Comete una herejía quien no asume el cambio; se argumenta que la sociedad toda está cambiando, que los alumnos con los que trabajamos no son los mismos de antes, que los medios de comunicación están marcando el ritmo de lo que es la realidad y la historia de esta humanidad. Lo que hoy es noticia y novedad en unos segundos es historia, la información que circula en la "red" es tanta y se crea con una velocidad vertiginosa, que a los maestros no nos queda más que acelerarnos y ponernos a tono para cambiar con la misma velocidad con la que se mueve el planeta.

Paradójica situación esta, la que tiene como condición el cambio, pero nos hemos preguntado ¿qué significa para un maestro(a) cambiar? Es decir, hemos presenciado muchas veces estos discursos, sobre todo cuando tienen de telón de fondo una reforma a planes y programas de estudio, o cuando se trata de introducir nuevos enfoques en la enseñanza, a la gestión, en la organización escolar, en la planeación, etc.; quien no repite y está de acuerdo con los nuevos discursos, está condenado a ser etiquetado como un retrógrada, como un tradicionalista, como un dogmático. Al tiempo que se sostiene que sería una herejía no cambiar, también se

construye un mito en torno al cambio dice Hargreaves (1996). Parece que el cambio es la solución a los problemas, es el antídoto contra el inmovilismo y la pasividad, es la cura para una escuela y una docencia enferma que tiene paralizados sus miembros y afectado su corazón. Alguna vez leí un trabajo de Crahay (1989) donde señalaba que no se podía cambiar sólo por obligación o sólo por deseo. No basta lo uno y lo otro para cambiar, más bien es necesario considerar todos y cada uno de los aspectos que pueden ser detonadores o condicionantes para el cambio.

Porque todo debe cambiar: retos para los docentes

Germán Gutiérrez Goytortúa

El papel del profesor que ahora se piensa, es bastante distinto al que estábamos acostumbrados, pero hay componentes esenciales de la función docente que no han cambiado ni van a cambiar en el futuro, uno de ellos es que sea capaz de impactar, de dejar huella en los alumnos y en las acciones que realiza, estemos o no de acuerdo. Otro será el que, aunque las fuentes de conocimiento sigan hoy distintos caminos, él tiene que ser reconocido y respetado por el saber que enseña. Será siempre un promotor de aprendizaje sin el cual la enseñanza resultará vacía.

Hay muchos valores que la escuela tiene el deber de inculcar, como el respeto, la honradez, la generosidad y la tolerancia; pero de ninguna manera será posible si los profesores no los viven personalmente, pues los alumnos esperan que se les eduque con el ejemplo. Es la actitud ante el alumno, ante la ciencia, la generosidad en el empleo de su tiempo, el diálogo, la dedicación, la coherencia, lo que hace que la labor docente sea eficaz. El primer rasgo de esa ejemplaridad debería ser, ante cualquier tipo de alumnos, la competencia real del docente en lo que se refiere a sus capacidades de saber y de incitar al saber.

Pero el docente vive con frecuencia una situación ambivalente con respecto al trabajo que tiene que desempeñar y a la valoración que los demás tienen sobre

ese trabajo. Con frecuencia siente que se le pide demasiado, además tiene que cumplir con la burocracia. Siente que la jornada escolar es demasiado corta para poder hacer tantas cosas y demasiado larga para que repercuta en su salud, donde ni siquiera las vacaciones suponen un alivio.

Por eso creemos que para estar a la altura de los tiempos, en ese acelerar el reloj del cambio, el maestro necesita mucho más una brújula que un reloj para no extraviarse.

Las perversiones del cambio educativo

Bentham Borrallas Verdejo

Por lo regular cuando escuchamos la palabra cambio lo asociamos con eficacia, mejora, adelanto, certeza, eficiencia; aunque en la realidad el cambio no siempre va acaudillando el progreso.

Debemos de considerar que el medro desde el ámbito educativo se desenvuelve y debate en una serie de complejas interacciones y relaciones que suponen una elección: entre la vida que se adopta y la que se desecha, para ello debemos considerar una visión más amplia y profunda, observando aspectos como el contexto, el proceso y las posibles consecuencias; prácticas adecuadas que finalmente aportan mejoras en la relación enseñanza-aprendizaje, en esa relación alumno-docente, vínculo inseparable.

Actualmente vivimos un oleaje de reformas educativas de diferente índole, que han bañado a diversos niveles desde el preescolar, primaria, secundaria y hasta superior, pero debemos preguntarnos hasta qué punto ese oleaje se adentra en el núcleo central del proceso educativo, en el meollo de cómo aprenden los niños y cómo se enseña.

En el ambiente natural, es decir en el ambiente áulico, vivimos efectivamente un cambio, pero hemos notado que tal cambio intensifica las actividades laborales, donde las obligaciones que demanda el sector educativo

al docente se incrementan, por lo que, lejos de alentar su práctica educativa, la desalienta y cuyo producto final sufre el detrimento en el tiempo asignado a su labor.

Considero que se deben abrir espacios que permitan reflexionar sobre aquello que es necesario preservar y aquello que debemos desechar. Si bien es cierto que el cambio no siempre es hacia una mejoría, debemos conformar un pensamiento rescatando la voz del docente, cuestionando aspectos como: ¿Cuáles son sus deseos de cambio?, ¿cómo puede llevarse a cabo de manera eficiente?, ¿qué debemos de cambiar y de qué manera?, así como ¿qué debemos conservar?

Únicamente de esta forma el medro fortalecerá el oficio de la docencia desde la raíz de la profesión, y no se sujetará a un cambio donde sólo se rescate la voz de otros, pues caeríamos en una forma más de control del docente y no de optimización docente.

¿La práctica es algo práctico? Marcos críticos para el cambio

José Antonio Morales Contreras

En mis más recientes e incipientes acercamientos a la práctica educativa, he escuchado constantemente la expresión de que "la práctica hace al maestro", descubriendo que este término es usado "comúnmente" por los profesores para referirse al acto de llevar o realizar el trabajo cotidiano propio del oficio del maestro.

Sin embargo, considero que esta expresión fue implementada en el mito de la Modernidad que está relacionado con lo útil, lo inmediato, lo funcional y con lo cotidiano, que se traslada a expresiones habituales como "poner en práctica la teoría", lo que deja al descubierto el desconocimiento de los mentores ante los contextos múltiples de cambio, resistencia y contradicción en la que se ve inmerso su trabajo ante la capacidad de respuesta rápida a las demandas cambiantes de innovación e intensificación en una época de competitividad global.

Hipotéticamente, considero que los maestros de educación básica con los que he trabajado, han estado ajenos a la brecha generacional ante las aceleradas modificaciones que se han dado en el contexto de una "manifestación pluricultural" o cultura mosaico de la Posmodernidad, que ha propiciado que la práctica educativa se vuelva cada vez más compleja e insegura, debido a los métodos, estrategias y destrezas básicas que deben utilizar ante los avances en las Tecnologías de

la Información y la Comunicación, junto con la divulgación más amplia y más rápida de la información vía Internet, así como la proveniente aparición de culturas emergentes de respeto y reconocimiento a los otros, aunada a la exigencia social que tienen que afrontar los mentores al colocarlos sólo como consumidores pasivos de conocimientos enlatados que otros producen y que los colocan en una constante crítica.

De esta manera, la idea de que "la práctica hace al maestro" en esta época de constantes transformaciones y una acelerada producción teórica-conceptual del campo educativo, han ahogado su intención pragmática. No obstante, ante la imperiosa necesidad de generar cambios radicales que puedan adaptar y adoptar los profesores para afrontar los retos que se le van presentando en la práctica, éstos deben empezar por cuestionarse qué cambiar y qué conservar.

He visto como los maestros se ven inmersos entre lo aprendido de la experiencia docente en años, sin dejar de enarbolar la bandera de la práctica, pero resistiéndose a ser uso mínimo de la computadora para llevar sus registros de evaluación, por ejemplo. He observado que esto origina entre ellos un conflicto que constituye un elemento necesario para el cambio, pero un cambio sustentado en la resistencia, porque para que haya un cambio, éste debe sustentarse en el deseo, además de que el cambio surge de una experiencia que

no necesariamente produce una transformación. Por lo anterior, considero que el proceso de cambio que deben desarrollar los profesores en el contexto de un nuevo liberalismo en el que nos desenvolvemos actualmente, debe estar orientado a un interés y a una motivación que surge del interior para adoptar una nueva actitud y disposición para enseñar y resolver problemas en una formación íntegra que ayude a los sujetos a aprender de la escuela, pero sin dejar a un lado la escuela de la vida. Como cierre a este comentario, he de concluir que en efecto, se habla mucho en el discurso sobre el cambio de los profesores, pero éste poco se ejerce, ya que ante la incertidumbre de las constantes transformaciones, a los maestros les acomoda más cambiar para seguir igual. Pero esto no es fortuito, la pesada losa que recae sobre ellos, está más allá de la idea de que la práctica es algo práctico.

Conocer o querer

Rosa Cecilia Torres Morales

En ocasiones te das cuenta que hay ideas, formas, maneras de hacer que no deben seguir igual, porque no sirven para nada, intentas modificarlo haciendo un análisis de lo que crees más conveniente pero no estás muy segura que así deba ser, entonces lo haces de manera oculta y traviesa. Probablemente eso que haces te salga bien porque tú crees que tiene razón de ser, porque buscas nuevas formas para perfeccionarlo, porque lo constatas continuamente con tus alumnos, con ellos ves tus aciertos o errores y los vas corrigiendo.

Yo creo que sí cambiamos, pero lenta, muy lentamente. Porque en ocasiones nos enfrentamos con discursos y escritos oficiales que nos plantean nuevas formas de hacer las cosas, algunas siempre las hemos hecho a nuestro modo, otras no sabemos ni para qué las tenemos que hacer, peor aún, ni las entendemos, pero las tenemos que hacer, y en este relajo, bloqueamos nuestras aspiraciones de mejorar lo que hacemos.

Y cuando estos cambios vienen con planteamientos con los que coincidimos, o que queremos conocer, nos sentimos seguros, libres, hasta felices, pero como siempre, nada es perfecto, el otro, al que le toca o se adjudicó la función de vigilante de la norma lo hecha todo a perder, en esa loca necesidad de controlar todo, se inventan cada estrategia de seguimiento de reforma que acaba con las aspiraciones de cambio de cualquiera.

Le preguntaba a una amiga educadora que cómo les iba ahora con la reforma y ella me comentaba: "bien, las compañeras están muy contentas, dicen que el nuevo plan tiene mucho que darnos, están bien animadas, lo único malo es que no saben ni por dónde, no contamos con los elementos para desarrollarlo". "*¡Helloou!*", como dicen ahora, me pregunto cuál será el primer paso: conocer o querer; el que se las vendió, se las vendió muy bien, pero ¿sólo es necesario querer y desear...?

Las maestras de la estancia infantil de mi hija son auxiliares de educadora y están recibiendo capacitación para trabajar con la reforma de preescolar, me pregunto ¿los cambios que se van a implementar requieren de una formación específica que les permita discernir de qué manera se pude incidir en el nuevo plan de estudios o, se presupone que con dos capacitaciones de tres horas la nueva propuesta curricular se puede llevar a cabo? Y se le vuelve a apuñalar a la educación preescolar, qué tanto se puede desarrollar en este nivel que no lo pueda realizar un educador físico, una maestra de educación especial o una auxiliar de educadora.

¿Cambio sin crisis?

Micaela Ortega Solórzano

En 1997 se dio un cambio en la Educación Normal; en su momento se argumentó que era necesario porque estaba abandonada y deteriorada. Que se requería cambiar; no sólo el plan de estudios, sino varios elementos que no habían sido atendidos, a saber: infraestructura, gestión institucional, materiales de apoyo tecnológico y actualización docente.

En el 2004, se propone un cambio en el plan de estudios de secundaria, porque "siendo autocríticos y honestos tenemos que reconocer que si bien los cambios de 1993 fueron reformas curriculares de fondo, no tocaron el ámbito de la gestión en la escuela, ni otros aspectos que ahora sabemos (después de diez años de investigación educativa) que son muy importantes." (Guevara Niebla, 2004: 56)

Al parecer estas reformas tienen como base la crisis que sufrió, por un lado, la Educación Normal y, por otro, la que sufre la educación secundaria. La pregunta aquí sería: ¿es necesario que haya una situación difícil y comprometida para que haya un cambio?
Siguiendo la idea de Hargreaves, el conflicto es necesario para el cambio, pero no es el único elemento. Desde mi perspectiva, los cambios no pueden darse cuando se imponen desde arriba, a partir de leyes o políticas educativas. Tienen que ver con lo que los maestros son, piensan y hacen.

Las reformas, en el caso de la Normal, se fueron dando antes de la reforma oficial; con acciones sencillas, como vinculación más estrecha con el nivel básico, seminarios y cursos para conocer los planes de estudio 1993, discusión en grupos sobre la forma de aprendizaje y enseñanza de la educación normal. Esto es, había una convicción de cambio y se ponía en práctica.

En el fondo se estaba dando una crisis, independientemente de su reconocimiento por la parte oficial, que era percibida por los maestros a través de la discusión, el diálogo, la reflexión y la práctica diaria de la enseñanza.

En otras palabras, para el cambio es necesario el germen de la crisis, luego le sigue la colaboración, la negociación, la elección, la innovación. "Por lo tanto, un análisis significativo y realista del cambio educativo requiere algo más que un simple balance de ventajas e inconvenientes de reformas concretas, como la de la gestión escolar. Nos exige que relacionemos la parte con la totalidad –una reforma determinada con el fin que persigue y el contexto en que se desarrolla." (Hargreaves, 1999: 35)

Vuelta a un sistema penitenciario en las escuelas preparatorias del Estado de México, ¿cuál cambio?... retroceso

María Cristina León Kempis

A doce años de servicio en diversas preparatorias oficiales del Estado de México, en donde me he desempeñado como orientadora, me doy cuenta de que en lugar de avanzar en algunos aspectos, retrocedemos. Voy a comentar una situación que me parece absurda, y que se está llevando a cabo en el ámbito de la normatividad escolar de las escuelas mencionadas.

Desde su creación, en los años ochenta, las Preparatorias de Estado de México surgieron al amparo como escuelas anexas a las Normales Estatales; adoptaron el reglamento y normatividad de éstas, en un momento de vacío administrativo y técnico del nivel medio superior en esta entidad.

Esto trajo consecuencias que se manifestaron como una gran dependencia de los alumnos hacia los docentes y al personal de orientación educativa, pues los jóvenes eran obligados a cumplir con el uniforme, con una disciplina escolar en la que éstos sólo tenían derecho a permanecer callados, y en la que las decisiones que afectaban a sus proyectos de vida eran mediadas por sus padres y autoridades educativas.

Paulatinamente, con las reformas curriculares en las que se adoptaron discursos del paradigma constructivista, se vio la necesidad de que el alumno fuera formado dentro de un ambiente crítico, reflexivo y

analítico. Hábil en la búsqueda de información, y con un bagaje de conocimientos, destrezas y aptitudes, los cuales se traducirían en competencias genéricas y específicas, a utilizar en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

A partir de lo anterior, se vislumbró la necesidad de educar con más autonomía a los jóvenes, desechando por parte de los maestros, orientadores y autoridades educativas el trato "paternalista" del que una buena parte de la comunidad escolar nos quejábamos, y que fomentaba la dependencia en el aprendizaje de los alumnos.

Hoy, en este nuevo milenio, puedo decir a partir de mi observación y experiencia en el nivel, que vamos de vuelta a un sistema casi penitenciario al que nos obligan las reglas y normatividades oficiales, bajo las cuales actualmente se rigen las preparatorias.

Como orientadora, debo decir que me cuesta trabajo ejercer el listado de castigos, y sobre todo, vigilar al estudiante en todo momento como si fueran delincuentes potenciales; y no es que no quiera cumplir con mi trabajo, sino que pienso que bajo un régimen de vigilancia estrecha los alumnos pierden la espontaneidad para tomar sus propias decisiones: aprender lo que quieran aprender y de la manera en que consideren óptimo este proceso, seguir en la escuela o desertar para dedicarse a otras actividades, investigar su propia

información y contrastarla con la del profesor y de sus demás compañeros, salir y entrar de la escuela según sus horarios de clases y sus necesidades, usar horas libres en las actividades que ellos decidan y no tener al orientador checando que no se escapen, vestir de acuerdo al proceso de conformación de su propia identidad, expresar sus inconformidades, etc.

Cabe recordar que las demás escuelas de bachillerato (CCH, Vocacionales, Colegio de bachilleres, y otras), contaban con sistemas más libres en donde se formaban alumnos con verdadera conciencia y responsabilidad en el aprendizaje y, lamentablemente, hoy han adoptado la vigilancia, el castigo, el llamado a los padres de familia para darles "quejas" de sus hijos, y con esto, considero que se están dejando de lado las iniciativas que los jóvenes bachilleres pudieran tener.

Por ello, hago esta reflexión: Avanzamos en el manejo de tecnología, en las teorías pedagógicas, tenemos nuevos discursos en cuanto a la formación y actualización de los docentes en el nivel medio superior, nuevas propuestas en el ámbito de la orientación educativa... ¿y el cambio? ¿Es posible operar todo este tipo de avances en la educación cuando la normatividad escolar contiene un alto sentido restrictivo para el alumno? ¿Por qué al alumno adolescente se le considera incapaz de tomar sus propias decisiones, y no se le permite equivocarse y reorientar su camino? ¿Por qué la escuela ha demandado de nuevo la presencia de los

padres de familia requiriéndoles que apliquen extrema vigilancia? ¿De qué manera, entonces, debemos formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos? "Cambian los tiempos, regresan las normatividades".

Del dicho al hecho… hay mucho trecho

Sandra Lilia Andrade Peralta

Confinados a una función de mesa, teclado y monitor, aquellos sujetos de oficina empiezan a delinear la perspectiva de la reforma educativa, su tarea debe engarzar cada enunciado con la sutileza que pone de relieve los grandes avances de las naciones del primer mundo, en las manos, los ojos, los oídos y la mente de los que desde la conquista, no han parado de ser conquistados, de los que no han vivido la modernidad más que sólo en el papel y la tinta; es decir, dibujada y coloreada de brillo y luz, como en aquellos cuentos infantiles que permiten soñar, imaginar y tocar un castillo que se derrumba cuando lo alcanza el tacto tosco de nuestros dedos. La modernidad ha sido sólo un cuerpo del que hemos alcanzado a abrazar en un último esfuerzo, final y desesperado su crisis. ¿Cómo poder ahora siquiera pensar en el postmodernismo?

En los efectos de ese terrible terremoto mucha gente se ha levantado, entre ellos siempre destaca aquella figura gris pero inquebrantable, sobre la que puede caer cualquier tempestad, propiciada por la avalancha de discursos huecos que aquel monigote señalado por el sexenio anterior repite en los pedestales de las cumbres internacionales, haciendo compromisos, sobre el cuerpo de los otros, sobre el sentir de los otros, sobre el pensar y el mirar de los otros, qué importa si éste no tiene forma de alcanzarlo, qué importa lo que el otro tenga que hacer, finalmente no recibe un pago por lo que hace,

para ponerse la máscara de los nuevos discursos y manejar un lenguaje que dé cuenta de las nuevas tendencias.

Si asumimos una respuesta afirmativa, todo se ha perdido en el vacío, pues la voz con la que respondemos a los cambios y el espacio en donde los ponemos en juego son mucho más complejos que el ir y venir entre un discurso y la sumisión, pues envuelve una acción mucho más profunda en la que el exterior no se asume ni pasa lineal en el cuerpo y sentido de los otros, es algo externo que se reviste y tuerce en el interior de nuestro significado de acuerdo con nuestra singularidad. El cambio, es abrir la posibilidad de crear un marco mucho más amplio, sin límites para el propio ejercicio de la docencia, en la que se ponga de relieve el movimiento, el conflicto, las diferencias, y en este sentido no puede ser otro sino el maestro, el que dé cuenta de su propio proceso que le lleva a asumir y resignificar su posición ante los cambios, atreviéndose a pelear ante la pesada carga de los discursos sofocantes, marcando el derecho de vivir su docencia como algo que necesariamente tiene que ser vivido por él, de su autonomía, de su individualidad, con un último intento de no apagar el motor que da vida y sentido con ética, al ejercicio de su docencia.

El cambio ¿para qué o para quién?

Carmen Susana Camarillo Ramírez

El cambio, es una frase que se puso muy de moda en el año 2000 en el ámbito político, y que actualmente es cuestionada desde diversos puntos de vista, ya que se observa y se comprueba que no ha habido un cambio significativo en nuestro país. Bueno, pero eso sí, a los compromisos firmados antes del 2000 con el TLC y otros acuerdos internacionales que nos dieron el boleto de entrada al mundo globalizado, esos sí se tienen que respetar, lo cual nos lleva a tener un cambio parcial en la forma de organización político-económica que repercute lógicamente en lo social, y por ende en la educación.

Uno de los ejemplos claros es la Conferencia de Educación para Todos, donde el Banco Mundial y otros organismos internacionales realizan recomendaciones a los países tercermundistas –como el nuestro- para reorganizar el sistema educativo por medio de reformas. El ejemplo claro en nuestro país es la serie de reformas a la educación básica y normal, las cuales retoman los planteamientos citados en dicha reunión y los explicitan en los planes y programas de estudio; algunos de estos planteamientos son los siguientes: ubicar las necesidades básicas de aprendizaje, el desarrollo de competencias, la educación ciudadana, etc. Cabe señalar que el profesor es quién debe ser responsable de operar dicha reforma, al trabajar bajo las nuevas condiciones que marcan los planes y programas. Pero, ¿cómo ven los profesores este proceso?

Según Torres (2000), tres elementos aparecen destacados en la literatura con respecto a los docentes y sus organizaciones frente a la reforma educativa en las últimas décadas:

a) Oposición a la reforma.

b) Reivindicación corporativa, fundamentalmente en torno al salario y las condiciones laborales.

c) Ausencia de propuestas alternativas.

La idea de oposición a la reforma, trae consigo otros elementos como la resistencia de la planta docente, el miedo y temor a lo desconocido, al cambio y también la idea de preservar las prácticas docentes tradicionales y seguras, que dan "resultados" cuantitativos. Pareciera ser que el proceso de cambio viene de arriba hacia abajo, por lo cual siempre van a encontrarse resistencias en los docentes, más bien este proceso se debe pensar, analizar y cuestionar desde el interior del docente: ¿por qué quiero cambiar?, ¿para qué lo quiero hacer?, si se atienden los intereses personales y de contexto del docente tal vez el cambio ya se esté dando en muchas instituciones y esté presente en muchos maestros.

Las sin razones del individualismo:

Los maestros en la era de Narciso

Eduardo Mercado Cruz

En un mundo tan convulsionado como el nuestro, donde las apariencias parecen estar por encima de lo que realmente somos, resulta extraño y raro pensar en plural; es decir, en Nosotros. Dice Lipovetsky (2000) que asistimos y somos parte de la era de Narciso, aquí y ahora nadie importa más que yo. Justamente cuando Narciso se descubrió a sí mismo en el espejo, quedó tan embelesado consigo mismo que no tuvo ojos, motivo y razón que no fuera la de satisfacerse. Así, dejó de formar parte de Nosotros para concentrarse en su egocéntrico Yo. ¿Qué de grave tiene pensar en uno mismo? ¿A quién le hacemos daño si en lo único en que pensamos es en nosotros mismos?

Es sabido que en estos días lo que no causa admiración, genera envidia. Quien tiene un buen auto, una buena casa, cuenta en el banco, muchos amigos, reiterados reconocimientos, etc. etc. etc., los tiene porque es corrupto, por tranza, por avaricioso, porque se lo sacó en una rifa, porque es lambiscón o por no sé qué tantas cosas más. Las cuestiones de la vida se trasladan a la escuela, pasa lo mismo aunque en una situación diferente. Quien tiene buenos grupos, saca reconocimientos, obtiene títulos y diplomas, adquiere nuevos puestos, etc., los obtuvo porque anda de barbero, porque tiene palancas, porque es un mezquino, enérgico con los niños o por muchas otras cosas, nunca porque haya un mérito propio que justifique cualquier tipo de ascenso, pero ¿qué podemos esperar si justo la escuela y los maestros nos hemos encargado de sembrar

la duda en los logros que no nos son propios? Lo paradójico de esto es que el maestro que tiene buenos resultados difícilmente comparte el secreto de su éxito. Hemos estado tan acostumbrados a encerrarnos en nuestro propio cascarón y a vivir en nuestro pequeño mundo que nos cuesta trabajo poder compartir. Compartir con el Otro ¡eso es una herejía!, si se convida del banquete del saber, si se ofrece la experiencia acumulada como el entremés, los resultados buenos o malos como el plato fuerte y el intercambio de esas experiencias como el postre de ese festín, entonces estaríamos perdiendo algo que nos pertenece, porque lo hemos ido almacenando con el transcurso de los años: Nuestro individualismo.

No es gratuito entonces que fomentemos el individualismo como una forma de vida, si tomamos en consideración que el éxito de mis acciones, probablemente me dé la oportunidad de escalar mejores posiciones, entonces por qué compartirlas con otros, cuál sería la razón. Hargreaves plantea mirar nuestros propios actos, propone la individualidad como una posibilidad de reconocer los intersticios donde se mueve nuestra autonomía como docentes, una autonomía que nos permita tomar el control de nuestras acciones y que conduzca a fortalecer la capacidad de hacer juicios independientes, ejerciendo la libertad de criterio personal y la iniciativa propia; sin embargo eso no es sólo otra herejía, es la sinrazón misma. ¿A quién le conviene que el maestro se haga responsable de sus

propias acciones? ¿A quién le interesa que el maestro fortalezca la manera en que emite sus juicios, para qué compartir si todo está hecho a medida? Tenemos una escuela que acalla cualquier indicio de creatividad en aras de la homogeneidad, una escuela que fomenta la obediencia y la subordinación antes que la independencia de juicio y la autonomía. ¿Individualidad? ¿Para qué?

En esta era la sinrazón se ha puesto en marcha, solemos decir *más vale solos que mal acompañados*, nos preguntamos acaso *dónde se encuentra el maestro*, cuál es su papel en esta historia, cómo se mueve en ella. Hemos estado tan acostumbrados a que nos roben y que gobiernen nuestra voluntad, que todo intento de plantear una forma de trascender la individualidad se convierte en una propuesta sin razón. Así quedamos conformes, pues como solemos expresar *toda agua que no corre es charco*, de este modo entre más estancado, más protegido. El reflejo del agua del charco es un reflejo que nos satisface, como Narciso, nos hemos embelesado con nuestra propia imagen y hemos dejado que el tiempo se consuma en nuestro propio reflejo.

Toda agua que no corre es charco

Germán Gutiérrez Goytortúa

El maestro se mueve entre cambios desconcertantes y contradictorios. El pluralismo cultural en el que ya tiene que insertarse no puede servirle de excusa para ocultar su propia escala de valores, creencias, hábitos y la razón de su comportamiento. Ocultación inútil, puesto que lo que el alumno sabe sobre su maestro, es mucho más de lo que éste cree, su actitud no debe estar apegada a la influencia de la escuela tradicional que es la que constituye en gran parte el eje central de su ejercicio docente.

Toda su visión debe generar retos que coadyuven a fomentar su comunicabilidad, a su potencialidad formadora, a la generación de un código claro personal y de sus propias redes de interacción con sus demás compañeros docentes, porque si su individualidad es estimulante incitará a sus alumnos al saber. Debe ver no sólo por el desarrollo de los demás, sino por su propio desarrollo y la formulación de metas compartidas donde los profesores fomenten la colaboración y el trabajo en equipo. Mejorar sus competencias para promover una relación armoniosa entre el YO y los OTROS, gracias a una aproximación personal e interpersonal que mejore su calidad de vida profesional cooperando en tareas y proyectos comunes, con estrategias que no lo entrampen en cualquier herejía fundamental.

Falta conocer la competencia real del docente en lo que se refiere a sus capacidades de saber y de incitar al saber, pero en este rubro casi siempre se generaliza y no podemos quedarnos con la idea de que la cultura de los profesores se divide entre individualistas y antagonistas, puesto que habrá que ampliarlo a otras categorías. Están los innovadores, los ansiosos por ensayar novedades, sus intereses los apartan del círculo local de sus compañeros docentes y los conducen a establecer relaciones fuera de su espacio escolar y casi siempre son buscadores de nuevos campos de experimentación docente; otros serán los primeros adoptantes, casi siempre los maestros líderes quienes tienen una opinión más desarrollada y que comparten con los demás; otros son aquellos que antes de acoger una nueva idea analizan con cuidado porque no quieren equivocarse, son los deliberantes que no quieren ser los últimos ni los primeros en aplicar lo nuevo; otros más, son aquellos maestros o docentes que no están convencidos de cambiar su estructura cultural pero que toman el discurso y siguen siendo escépticos, que aunque se les logre persuadir de la utilidad de una nueva cultura de la enseñanza, resulta indispensable la presión de la autoridad para la adopción de una reforma que sufre esa mayoría tardía; otros, son los más localistas cuya única referencia es el pasado y que toma sus resoluciones con el criterio de lo que siempre ha realizado.

Sus orientaciones a la tradición entorpecen su capacidad de decisión y no aparta sus ojos del espejo

retrovisor, de sus costumbres, de sus hábitos y de sus creencias. Comúnmente son conocidos como antagónicos, tradicionales o rezagados.

No es fácil hacer una clasificación así, porque la postura podría ser muy determinista, pero con ello tratamos de entender una realidad que nos preocupa y que a la vez nos ocupa, con todas las posibilidades de caer en las simplificaciones y en las contradicciones que no es nuestra intención.

Lo que callan los maestros

Bentham Borrallas Verdejo

El aislamiento del docente, aunque contiene el elemento individual, es más una generalidad, en el sentido de que la mayoría de los profesores la padecen. ¿Será un mal o un bien necesario? ¿Hasta qué grado es adecuada?, en fin, éstas son cuestiones que cavilaré en el presente escrito.

La mayoría de las actividades que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje son ignoradas por la comunidad de maestros, me refiero a aquellas situaciones relacionadas con la forma de enseñar, la manera de promover el aprendizaje de los alumnos, la resolución de situaciones conflictivas entre sus discípulos, la forma de reprimir ímpetus... en fin, cuestiones que prevalecen un sin número de veces, pero que en la mayor parte de los casos no se tiene conocimiento en la forma que son resueltas por el docente y, por lo regular, la manera de dar respuesta a estas situaciones surge y queda a su vez resuelta en el interior de su aula, en ese resguardo de cuatro paredes.

Estas situaciones que ocurren en el aula y que son parte del oficio docente se quedan en: auto análisis, auto interpretación, en una autorreflexión, y una auto resolución; sin ser compartidas con los demás compañeros, o bien, si llegase a manifestarse, por lo regular se externa hacia aquellos compañeros que más se identifican con el docente que la padece.

El sentimiento de inseguridad o temor a ser descubierto con esta serie de circunstancias obliga al maestro a callar esas cuestiones, evitando la desacreditación y estigmatización del maestro ineficiente.

No obstante, esto se vuelve un problema más complejo que debemos de mirar con detenimiento, ya que el no externar las situaciones que ocurren en nuestra aula, y que en muchos casos se ve envuelto el docente, en esta serie de conflictos que son resueltos por él mismo en su interior, pero desconocidos hacia el exterior, lejos de mejorar la práctica de la enseñanza, la condenamos a perpetuar el desconocimiento de lo que sucede en su terreno natural: el ambiente áulico. El docente labora en su recinto de manera disociada más que asociada.

Es cierto que debemos respetar la autonomía áulica y profesional, pero también debemos recordar que el docente forma parte de una institución; entendida como aquella que lleva el tinte de cooperación entre individuos para el logro de fines que de manera independiente no se pueden obtener.

Considerando lo anterior, el miedo a exteriorizar lo que pasa en nuestra aula está vinculado con exponerse al fracaso, pero el fracaso vale más que el éxito, pues permite rectificar y encauzar para poder avanzar. El éxito confirma lo ya pensado, los fracasos son naturales y son parte de la incertidumbre del oficio docente.

A aquellos maestros que se atreven a decir que su clase es la mejor, habrá que preguntarles: ¡¿si la misma clase la ha dado mil veces o mil veces ha dado la clase diferente?!

Lo que sucede al interior de nuestras aulas aporta un cúmulo de información digna de ser considerada o incluso mejorada, ¿pero cómo podemos avanzar si es ignorada?

A manera de cierre, considero que las actuales reformas educativas que buscan mejorar el proceso de enseñanza, deben pensar sobre el valor de lo que ocurre en el aula y cómo el docente da respuesta a ello; ya que finalmente el profesor es quien está frente al grupo.

Las dos herejías

Rosa Cecilia Torres Morales

He tenido la oportunidad de vivir experiencias laborales donde se ha generado el trabajo de academia, hemos escuchado las inquietudes y problemas de los otros, se ha tratado de aportar algo sobre la problemática o alcance que se esté presentando con nuestros alumnos, de este modo se unen fuerzas para obtener logros en el trabajo escolar. Se siente uno fuerte, comprometido, entusiasta, satisfecho; pero, desgraciadamente, también he tenido experiencias nada gratas, y ésta, la espeluznante, es a la que me voy a referir enseguida.

Laboro en una institución de educación preescolar de cuatro grupos en el turno vespertino, cada una de las docentes de esa escuela, trabajamos en el turno matutino en otras instituciones. Ahí no existe la guardia de entrada. Todos los días camino a la escuela le pedimos a Dios que alguien llegue a tiempo para que abra la escuela; conforme vamos llegando, comentamos las peripecias que tuvimos para llegar al trabajo: "que si la entretuvo la supervisora", "que si llegó una madre de familia con un problema", "que si había mucho trafico en la López Portillo", etc. Siempre llegamos alteradas, exhaustas, estresadas.

Agarrando impulso comenzamos a trabajar, nos encerramos con nuestros "niños de departamento" que para las dos de la tarde ya tienen la pila bien cargada, y nos ponemos a trabajar. A las cuatro, hora del recreo,

mientras cuidamos el patio -que es inmenso- comemos con gran apuración, antes de que los "pinguitos" hagan de las suyas y salgamos corriendo atrás de ellos con el bocado en la boca.

Al terminar la jornada, lo que quieres es irte a tu casa, donde te falta el tercer turno. Durante el horario de trabajo, no hay un espacio para conversar sobre las dudas, los conflictos e intereses del trabajo. Pero existen los Consejos Técnicos, espacios creados para compartir, retroalimentar y revisar aspectos de interés educativo.
La escuela es de organización incompleta, es decir la directora tiene grupo, por lo cual la supervisora considera que ella debe coordinar la actividad porque la directora y las maestras no son capaces de desarrollar este trabajo.

La supervisora actúa como hereje, siempre está en desacuerdo con lo que digas y hagas, ocupa el tiempo de Consejo Técnico para "echar habladas", "que si no hacen", "que no pueden", "no veo el trabajo con los niños", "voy a implementar un seguimiento riguroso, porque de otra manera no se puede". Nosotras la vemos, pero no la vemos, según la oímos pero no le oímos, como si no hablara nadie, porque ya en otras ocasiones intentamos debatir con sus ideas y parece que hablábamos con la pared, nos dice: "ustedes lo que quieren es no trabajar, pero para eso estoy yo, para que desquiten".

Esto tiene que ver con las ideas, creencias y supuestos que hemos creado de la figura de la supervisora, un ser que tiene el poder de mandar sobre el trabajo docente, quien tiene la última palabra y que tiene derecho a regañar, en una relación con las docentes de hija-madrastra. Ella en el pedestal que le confiere la autoridad, se da el lujo de estropear el espacio que se podría ocupar para atender dificultades de nuestra labor docente.

En el ambiente se respira una sensación de insatisfacción, frustración y lo que es peor, te sigues quedando con dudas, con conocimientos que puedes compartir, con el sentimiento de estar solo en la responsabilidad de educar niños de edad preescolar. Esto tiene que ver con la dinámica escolar, cuando trabajas doble turno, tu disposición o interés para poder ponerte de acuerdo con los demás se minimiza. Pero también está presente la segunda herejía, probablemente la más difícil de erradicar para poder atender el trabajo en colectivo, existe la posibilidad de que ninguna de las que ahí laboramos sienta la necesidad o el interés por el trabajo en conjunto, y considere que no le hace falta reunirse con las demás para atender sus requerimientos profesionales, de esta forma nos sumimos en el aislamiento, en el individualismo, anulando toda posibilidad para poder llevar a cabo un trabajo colegiado.

La individualidad del maestro

Micaela Ortega Solórzano

Las escuelas, particularmente en la que trabajo, han abanderado de unos diez años para acá, la idea de que para mejorar la educación hay que mejorar las formas de gestión institucional, entre ellas el trabajo en grupo. Hay reuniones de Consejo Técnico, talleres de actualización, reuniones de planeación, reuniones de academia, etc.; en las cuales se invierte mucho tiempo. En la Normal había ocasiones en que teníamos dos reuniones por semana, que se prolongaban hasta cuatro horas. Los alumnos incluso reclamaban que hubiera tantas reuniones.

Los resultados del trabajo en equipo rara vez se vieron reflejados en el trabajo concreto con los alumnos o en el cumplimiento del perfil de egreso. Considero que uno de los principales problemas que se perdía de vista era: la individualidad de los profesores. Es decir, "la capacidad de hacer juicios independientes, de ejercer la libertad de criterio personal, la iniciativa y la creatividad de su trabajo –lo que Schön considera que define el núcleo de la acción profesional-" (Hargreaves, 1999:204). Privilegiando el trabajo colectivo, surgido desde una administración autoritaria; donde la colectividad se disfraza de democracia.

Desde mi punto de vista, mientras el maestro no logre su individualidad o autonomía profesional, el colectivo tenderá al fracaso; y con ello las posibilidades de reflexionar sobre su propia práctica y la educación en general.

Pero, ¿cómo el maestro construye su individualidad?

En primer lugar, es necesario "que enfoquemos el individualismo(7) con un espíritu de comprensión y no de persecución" (Hargreaves, Op. Cit.:198). El individualismo puede tener otros significados, no necesariamente negativos. En este sentido hay factores que permiten que el maestro alcance la individualidad.

a) Cuando hay limitaciones administrativas que obstaculizan el trabajo, como estilos no participativos, arquitectura escolar que favorece la individualidad, pocos espacios y tiempos disponibles para trabajar en conjunto y la masificación de la enseñanza, entre otros; hacen que el profesor enseñe, planee y trabaje solo, que se vea impedido de hacerlo de otra manera. Es denominado individualismo restringido; no es una decisión autónoma del maestro trabajar solo; se ve obligado por las circunstancias.

b) Los objetivos difusos de la tarea docente, las graduales presiones y expectativas externas, la rendición de cuentas, el creciente número de obligaciones extraescolares y la diversificación de características individuales de los alumnos; hacen que el maestro utilice y cree activamente formas de trabajo centradas en sus propias aulas, en aras de conseguir los interminables programas de trabajo que él mismo se impone.

7 El individualismo es visto como el culpable de que las reformas fracasen; se afirma que el maestro por comodidad y miedo a la crítica prefiere hacer su trabajo aislado. Se privilegia el trabajo colegiado sobre el individual. Aquí es necesario hacer una diferencia entre individualismo e individualidad, el primero supone desorganización y balcanización social; mientras que el segundo independencia y realización personal.

Es un individualismo calculado. Es un individualismo estratégico.

c) A diferencia del individualismo restringido y estratégico hay otro más avanzado, el individualismo electivo, que se refiere a la iniciativa de trabajar solo, inclusive cuando hay alternativas de colaboración con los compañeros. Es una opción libre de estar y trabajar solo y no una respuesta a las circunstancias (individualismo restringido) o como estrategia para optimizar el tiempo y el trabajo (individualismo estratégico). "Es una forma de individualismo que se experimenta más bien como una manera preferida de actuación profesional en todos o en parte de los aspectos propios del trabajo." (Hargreaves, Op. Cit.:199)

En este tipo de individualismo es necesario el sentido del yo, sentido de valía y dignidad en su trabajo; que se da cuando el maestro obtiene recompensas psíquicas, es decir, alegrías y satisfacciones que se derivan de atender y trabajar con los alumnos.

En muchas ocasiones el colectivo desconoce y quebranta la individualidad, no permitiendo ni reconociendo la autonomía, capacidad y derecho del maestro de ejercer su libre juicio, con ello crea una sensación de incompetencia profesional.

"En consecuencia, los esfuerzos para eliminar el individualismo deben realizarse con prudencia, habida cuenta de que también acaban con la individualidad y con la competencia y eficacia del profesor que la acompañan." (Hargreaves, 1999:206)

En conclusión, la individualidad se construye, a veces en forma obligada, pero fundamentalmente a partir de una reflexión y conciencia de estar solo (que no aislados); de ejercer a partir de ella la autonomía y acciones creativas al trabajo. En la Normal, el individualismo está determinado por las circunstancias; no obstante hay esfuerzos importantes para transitar hacia la individualidad.

Individualidad: aspecto sustantivo en épocas de globalización

María Cristina León Kempis

En estos tiempos se exalta el trabajo en equipo que promueven las teorías pedagógicas de hoy. Influidas por la biología, en el sentido de mirar a la educación como un sistema compuesto por diversos subsistemas en equilibrio; y, por otro lado, la economía ha contribuido a que la escuela se mire como un sistema racionalizante en el que la acción de cada insumo es importante para generar un buen producto.

Dichas tendencias han originado discursos en el ámbito educativo a favor de la interdisciplinariedad, la transdiciplinariedad, colegialidad, colaboración, ínter academia, etc., etc.

De este modo, me parece que hay una doble intención del neoliberalismo en la educación: Por un lado promueve el individualismo al dictar una serie de competencias con las que debe contar el maestro otorgándole estímulos económicos y demás; pero por otro, argumenta que las reformas curriculares deberán trabajarse desde la perspectiva de un trabajo colaborativo en donde no haya diferencias entre maestros, en una especie de trabajo democrático.

El individualismo en la docencia constituye "un mal" para las autoridades educativas y para los mismos compañeros profesores, pero analizando todas sus

implicaciones me pregunto: ¿El individualismo no propicia una práctica reflexiva? ¿El centrarse en su trabajo y en sus alumnos no trae como consecuencia un mejor conocimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de ambos, maestros y alumnos? ¿El individualismo no genera en sí mismo una conformación de cierta autonomía, entendida como aquella capacidad de tomar decisiones que afecten sobre el trabajo docente?

Considero que antes de tachar a un maestro de individualista, porque cierra su aula y se concentra en la clase, en los alumnos, en sus estrategias de enseñanza, en sus formas de evaluar, y demás aspectos, deberíamos reconocer que la docencia es un oficio que requiere de la aplicación de ciertas habilidades del individuo y, que continuamente están en construcción y reconstrucción, entonces más que de individualismo, podríamos hablar de individualidad como una oportunidad de reconceptualizar nuestra práctica docente.
La individualidad en el trabajo docente nos permitiría tener una visión más amplia de nuestro trabajo y de qué podemos aportar en las academias, colectivos, etc., pero, más que nada, no perder el control de lo que implica el oficio de enseñar.

Por el camino del misionero, encontré la fortaleza del hereje

Sandra Lilia Andrade Peralta

Si he de ser honesta para quien lea este texto, jamás entretejí un deseo, ni un anhelo por crucificarme en las ataduras del misionero; mas, por un intento de no quedarme perdida en aquellas tareas que encierra la vida de mi madre, mi poca vestidura económica y sí las fantasías que todos encerramos al mirar las condiciones desahogadas de otros, decidí ser maestra (decisión equivocada cuando se enlaza con el deseo de tener, cuando una piensa en el camino fácil). Sin embargo, al principio de mi formación me avergonzaba no poder expresar, con verdadera decisión y con la fuerza del colectivo, una respuesta honesta cuando los maestros de la Normal nos cuestionaban porqué estábamos en esa escuela, pues como en coro mental cada una de las compañeras formaba la representación de su más tierna imagen dando clases a sus amiguitos, matizado de un gusto choteado por los chiquillos, y tras de ello, frecuentemente se escuchaba decir a cada una de las estudiantes un discurso meloso y perverso que revestía de las más incómodas vestimentas a los niños de su imaginación. La perversidad de su construcción lingüística la observo porque parecían encerrarse a la infancia en un mundo donde el tiempo se detenía entre sonrisas y felicidad, donde los colores ideales seguían haciendo alusión al rosa y al azul. Muchas veces me sentí inadaptada, ajena al mundo de la docencia, individualista a cooperar con esas ideas que me parecen tan perdidas y alejadas de las necesidades del nivel preescolar.

Sin embargo, al cabo de algunos años de recorrer el camino, y creo yo, de recuperar parte del sentido ético de mi profesión, de sumar algunas condiciones, muchas adversas al sentido de mi docencia, de revisarme, de reflexionar sobre lo que hago en la cotidianidad, de haberme regalado la maestría y de dialogar con otros, es que me he permitido cuestionar el poder y a quien en él se asuma con la postura de dictador, de sus acciones, de sus decisiones, de sus visiones, a las que muchas veces se piensa que por pintarlas de colores pastel y atiborrarlas de flores y encajes caros, deben ser obedecidas, como si el sentido y el valor de la escuela y de los docentes estuviese en obedecer lo más fielmente posible la autoritaria visión de alguien que se quedó atrapada en la tradición de antaño.

Aunque este no es un proceso que se concluya, en verdad me siento muy entusiasmada de participar de otros espacios donde cada una de las docentes habla de lo que le mueve y preocupa, donde cada una, a su paso, está aprendiendo a ser individual con un sentido autónomo que encierra un proyecto de responsabilidad y colaboración, y donde creo cada una tiene mucho que ofrecer, desde donde se pare en la docencia en una interminable resignificación.

El individualismo como estrategia de protección

Carmen Susana Camarillo Ramírez

Las categorías de individualismo e individualidad, como señala Hargreaves (1999), son dos cosas distintas, a pesar de que se pudiera pensar que son similares. Mi concepción acerca de estas categorías se ha modificado, el significado ha cambiado, se ha transformado.

En algún momento de mi trayectoria laboral fui individualista, es decir, aislada, actuaba en solitario, pero acompañada de la cultura del profesorado que había aprendido en mi formación normalista y que en ese tiempo reproducía en las aulas, como quien dice: actuaba en solitario pero acompañada. Ahora reconozco que al cerrar la puerta de "mi" salón, cerraba la puerta al contexto escolar, a las posibilidades de intercambio con los compañeros, con otros alumnos y también con los padres de familia; negándome a otras posibilidades de acceso a la autonomía, al trabajo en equipo y a la interacción con los otros, limitando así la identificación autónoma conmigo misma y con los demás.

Por fortuna, en otro momento de mi trayectoria laboral y tal vez por obligación o a la fuerza (por cumplimiento de las disposiciones del directivo o de la organización institucional), aprendí a trabajar en la individualidad.Considero que fue difícil, porque no es tan fácil romper con el egoísmo, con la costumbre de resolver situaciones uno solo y también por la supuesta seguridad que da cerrar la puerta del aula;

no tan fácilmente se puede cambiar por una dinámica que implica vernos como parte del equipo intercambiar puntos de vista, reflexionar individualmente para compartir, sentir que la opinión de uno es tan importante como la de los demás, establecer procesos de interacción con los otros, todo esto con la finalidad de lograr la autonomía.

Esta idea de la individualidad, puede producir cosas positivas en el profesorado, pero que hay que tener un significado en común acerca de esta categoría. Si como equipo docente se concibe a la individualidad como un camino para lograr la autonomía, habrá posibilidades reales de lograrla, y se trabajará en ello. Si se parte de la idea de que es una oportunidad para reflexionar personalmente acerca de la práctica docente y luego compartir en colectivo, creo que habrá resultados.

Lo importante aquí es arriesgarse, apostarle a la individualidad y al trabajo colegiado, sólo así podremos tener la posibilidad de equivocarnos para modificar las prácticas educativas o acertar y mejorar las mismas; el verdadero cambio proviene desde lo interno del profesor.

Las paradojas del trabajo colegiado:
De la muerte y el nacimiento de la colegialidad

Eduardo Mercado Cruz

¡Albricias, albricias, la colegialidad ha muerto, viva la colegialidad! Solían decir los menesterosos que volvían a alimentar la expectativa de un mundo y una vida mejor en la escuela, una escuela en la que *todos somos iguales*, donde la opinión de uno y la experiencia de otro, se unían en un intercambio interminable cuyo único propósito era mejorar el trabajo por el bien de todos. Así se anunciaba la muerte y la vida de algo que ahora nos es común, por lo menos en el lenguaje de los maestros: el trabajo colegiado. Asistimos con entusiasmo a su nacimiento pues creímos, una vez más, que la solución a nuestros problemas educativos había llegado, comenzamos a experimentar esa sensación de esperanza, nos ilusionamos, construimos castillos de algodón que se sostenían en el aire, un aire de cambio, llegamos a pensar que teníamos que ser realistas y que había que empezar por hacer lo imposible; es decir, transformar todo.

Con el ánimo en pleno ascenso, los profesores comenzamos a considerar la posibilidad de dejar de lado las diferencias de percepción, opinión, valoración e incluso actitud con respecto a trabajar con el Otro por el bien de la escuela. La colegialidad surge (o debiera surgir) espontáneamente del colectivo docente, suele decirse, sin que medie un horario fijo, una orden administrativa o una disposición institucional; en otras palabras ésta ha de emerger de interés puro, auténtico e interesado de maestros y maestras que quieren convertir su labor docente en un ejercicio profesional *con sentido.*

Es obvio que esto requiere de más que sólo reunirse para verse de frente y cara a cara, sería ingenuo imaginar que en cada reunión, todos estuvieran dispuestos a compartir las dudas, los aciertos, los errores, los saberes, las experiencias, los conocimientos que han ido acumulando con el paso de los años. De hecho el nacimiento de la colegialidad plantea retos que, si no se consideran, de entrada, estarían anticipando la muerte.

El primero de ellos estriba en que no se trata de *pan con lo mismo*, como en ocasiones llegamos a plantear, que el trabajo en colegiado *no es un atentado contra la autoridad*, que la *transformación no se da, ni se gesta, por una disposición oficial*, que la colaboración y la colegialidad significan diálogo y no *protagonismo de alto mando.*

El segundo requiere de involucrar a todos reconociendo las diferencias de función y, si se quiere, de rango escalafonario. Ello plantea la necesidad de reflexionar acerca de la micropolítica escolar. La consolidación de pequeños grupos en las instituciones tensa las relaciones entre éstos. Dependiendo de la fuerza y poder que cada uno tenga para influir en la toma de decisiones, es el rumbo y la dirección que ésta habrá de seguir, lo paradójico de todo es que en la mayoría de las ocasiones, se disputan un terreno que debiera ser de todos: la escuela.

El tercero implica trascender la simulación, hemos estado tan acostumbrados a hacer las cosas y a cumplirlas, que terminamos dejando que sea la rutina la

que se apodere de *nuestra voluntad* . Al simular dejamos que la colegialidad se convierta en una actividad artificial, en un ardid en el que participamos únicamente para no estar fuera del orden administrativo, para estar ad hoc con el discurso modernizador de la escuela. La contradicción que resulta de este episodio es que cuando la colegialidad es promovida por la base, resulta que es una comuna que carece de legitimidad institucional; cuando la promueve la institución, es una propuesta de avanzada y de innovación.

El cuarto supone democratizar a la escuela, es decir, hacer posible que la opinión de uno y otro sea escuchada con respeto, y además, pueda considerarse para la toma de decisiones. En cierto sentido, democratizar el espacio escolar significa construir consensos sobre la base del diálogo. No son pocos los que opinan que la escuela debería de ser un espacio abierto, plural y tolerante, el problema es que no muchos estarían dispuestos a asumir la crítica, la inconformidad y la diferencia de opinión. A algunos de nosotros nos cuesta trabajo aceptar que alguien tiene una idea mejor, que tiene mayores fundamentos para las propuestas que hace, que sin tener un puesto directivo o teniéndolo, tiene la capacidad de generar consensos con los demás compañeros. Esto resulta difícil de aceptar, particularmente cuando cada uno tiene una idea distinta del sentido y la finalidad de la escuela, cuando anteponiendo la experiencia o el *rango*, creemos que lo que hacemos es lo correcto.

De ahí lo paradójico del trabajo colegiado, de la colegialidad como una construcción colectiva, si no se está dispuesto a colaborar con los Otros, entonces estaremos anunciando constantemente, dependiendo de la época y el tiempo que nos toque vivir, que ¡la colegialidad ha muerto, viva la colegialidad!

Entre asuntos de colegas y de colegios

Germán Gutiérrez Goytortúa

Es indudable que una transformación de la enseñanza requiere de la activa colaboración de todos los sujetos involucrados en ella, en especial de los cuerpos directivos y docentes de los centros educativos, en donde los maestros ocupan un lugar central porque todas las propuestas innovadoras exigen que éstos tengan un profundo conocimiento de la realidad y de la naturaleza de las nuevas demandas que se hacen a las escuelas. Es cuestión de imaginar cómo cada escuela enfrenta los desafíos para desarrollar los programas que las políticas educativas van generando y las escuelas asumiendo, en la medida de la comprensión de las nuevas propuestas. Entre ellas están las de promover el trabajo colegiado y autogestivo entre los maestros, la tan mencionada colaboración y colegialidad con sus respectivas modalidades.

Varias preguntas deberán contestarse al interior de las escuelas en donde se debe propiciar la discusión: ¿Cómo consolidar el trabajo colegiado y llevarlo más allá de lo inmediato? ¿Cómo integrar a los maestros que no asisten a las reuniones colegiadas? ¿Cómo rescatar y posicionar los aportes del colegio? ¿Cómo vincular y hacerlo atractivo para que otros docentes ingresen y sean suficientemente dinámicos?

Nos hemos dado cuenta que en este plano existen diferencias individuales que son determinantes en la

consecución de nuevos retos, el profesorado trabaja en equipo determinados aspectos de la actividad de la escuela, siendo más frecuente en este tipo de alianzas, las actividades de planificación del trabajo docente, pero no con el compromiso de llevar a cabo dichas acciones ni con el entusiasmo de experimentar nuevas fórmulas y complicidades educativas para el mejoramiento y rendimiento educativo.

Habría que colaborar más para que este trabajo no quedara sólo en el plano de preparación de clases, de materiales didácticos y planificación del currículum, sino que trascienda a un análisis para conocer y enfrentar las debilidades o los obstáculos que impiden un buen desarrollo del trabajo, fortalecer el espíritu crítico, la responsabilidad y la autonomía.

Pero el éxito del colegiado depende también de otros factores, sobre todo de las relaciones interpersonales, de las simpatías, de las empatías, de los vínculos, entonces no asisten a las reuniones, dando al traste con las posibilidades que brinda un colegiado.

Habría que agregar a esto las tendencias conservadoras de algunos docentes que tienen a su "Yo" como una fuente de significación, sujetos a sus creencias, costumbres, marcos de referencia, formados por la cultura de lo tradicional. Con ellos hay mucho trabajo por realizar evitando siempre la descalificación o la marginación para que no definan al trabajo colegiado

como una amenaza ni una invasión a su individualidad. En fin, que la colaboración y la colegialidad no se conviertan en un encuentro de complejidades, sino en un trabajo basado en la buena relación cara a cara y en una discusión rica y fructífera.

Colaborando con el enemigo

Bentham Borrallas Verdejo

Cuando evocamos la palabra colegialidad por lo regular la consideramos como ese puente vital entre el mejoramiento de la escuela y el desarrollo del profesorado; la unión que debe existir entre todos los individuos que conforman una institución, ya sea del área administrativa, docente o autoridades, todos trabajando en unión, de manera armónica, permitiendo que todos y cada uno de los que integran un colegio se sientan a gusto, donde el espacio laboral se conciba como una forma de expresar nuestra capacidad e ingenio; en fin, que prevalezca ese espacio de apoyo mutuo de crecimiento a nivel personal e institucional.

Sin embargo, la realidad en que se desenvuelven los colegios educativos, desafortunadamente, dista en su mayoría de contemplar el edén que mencionaba anteriormente. Si bien es cierto que algunas instituciones educativas manejan un clima de colegialidad, podría asegurar que en la mayoría hay un clima de tormentas y truenos estrepitoso. Pues en un clima micropolítico, donde impera el uso del poder, el sometimiento y la subordinación, con el fin de conseguir resultados que interesan a un grupo en particular y no son tomados en consenso con la comunidad, la participación de los demás se desvaloriza, descartando la voz de los otros, específicamente de los docentes.

La colegialidad, desde esta perspectiva, es muy reducida y lo único que conlleva es al alineamiento y desaliento del personal que la integra, y en la gran mayoría de los casos, lo que queda por hacer, es adaptarse a esas circunstancias, de lo contrario, el docente o personal que no se ajuste a esta forma de colegialidad impuesta por determinado grupo (directivos, supervisores, entre otros) quedará fuera.

Al docente se le exige cumplir con ciertas responsabilidades, su compromiso va de la mano con el conjunto de tareas que realiza y relaciones humanas que establece, pero considero que es innecesaria la obediencia arbitraria. Si deseamos continuar y garantizar nuestra permanencia en un colegio que conciba la colegialidad de esta manera, no tendremos más remedio que continuar colaborando con el enemigo.

Una versión de colectividad

Rosa Cecilia Torres Morales

En las recientes reformas educativas se ha apostado a la colegialidad como elemento central para alcanzar las metas previstas en los planteamientos oficiales, se menciona la necesidad de que en cada una de las escuelas se promueva el desarrollo profesional con el fin de mejorar las acciones educativas y de esta manera garantizar los cambios que se apuntan desde el exterior.

Cada escuela ha estructurado, a su estilo y por sus circunstancias, el grupo de academia que creyó más conveniente, y se han tenido los resultados con respecto a la decisión que se tomó. No se puede negar la idea de que los procesos que en las escuelas se desarrollan deben partir primero de las dificultades o necesidades en la tarea diaria que los profesores van requiriendo.

En la Normal en la que trabajo, se planteó la necesidad de que las alumnas también participaran en estos espacios, el objetivo era mejorar la tarea educativa de las licenciadas en educación preescolar, por lo cual alguien tuvo la brillante idea de que ellas deberían estar inmersas en lo que se estaba tratando de construir como colectivo. Los días de academia se presentan dos representantes por grupo quienes participan en las sugerencias, observaciones, alternativas de solución y temáticas que se haya elegido desarrollar.

La tarea se presentó aún más difícil, ya que para una verdadera colectividad debería haber interdependencia, y en la institución, muchos trabajábamos sin que esto existiera, además de que no faltaba el cínico, el "contreras", el pesimista, el "vale gorro". Con esta variante, mínimo por vergüenza, cada quien se comportaba con congruencia ante "lo que dice y hace" dentro de estos lugares, porque estábamos involucrando a nuestras alumnas a participar en un espacio en el que se estaba construyendo para mejorar lo que les ofrecemos. Fue impresionante ver desde la primera reunión la manera como las alumnas tomaron estas reuniones, no se tentaron el corazón para decirnos con puntualidad, sustento y seguridad sus necesidades, lo que observaban, las incongruencias que encontraban y las alternativas que en consenso ya habían dialogado con sus compañeras, solicitando lo justo y necesario para una mejor preparación en su estancia en la Escuela Normal; de esta manera se desarrollaron todas las reuniones, fueron tomadas en cuenta en todas las sesiones, en los acuerdos, en los de informes de actividades, en las reuniones de capacitación, en los cursos y diplomados que se tenían; ellas por su parte iban decidiendo quienes iban a participar en las reuniones, con el compromiso de informar al resto del grupo lo que se había hecho en cada sesión. Esta variante otorgó un sentido distinto a la participación en este tipo de eventos, se empezó a observar más disposición para trabajar con los otros, para respetar acuerdos de mejora, y comprometerse con el trabajo de

todos. En esta versión de una forma de hacer colectivos, la participación de las alumnas constituyó un eje importante para el desarrollo de nuestro trabajo. Cada escuela de acuerdo con su contexto, sus aspectos específicos y libertad de juicio de cada uno de los integrantes, debe encontrar la mejor versión que responda para conformarse como colectivo.

La colaboración de los alumnos

Micaela Ortega Solórzano

La colegialidad en la Normal No. 2 de Nezahualcóyotl ha tenido auge a partir del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales; éste resalta al trabajo colegiado como una de las acciones principales para "consolidar los avances hasta ahora logrados en relación a la gestión escolar y de contribuir a transformar los procesos clave de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales" (SEP, 2004:37). El trabajo colegiado se realiza a partir de reuniones de academia por grados o por asignaturas. Los tiempos y formas de trabajo están determinados por la dirección.

De acuerdo con Hargreaves (1999), esa colegialidad, vista desde la micropolítica, es de tipo artificial porque: es reglamentada desde la administración, es obligatoria, orientada a la implementación, fija en el tiempo y espacio, y es previsible. Este tipo de colegialidad "anula la profesionalidad de los profesores y el juicio discrecional que ella supone y desvía los esfuerzos y energías a fin de simular su aceptación de unas exigencias administrativas, inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan." (Hargreaves, 1999:234)

Sin embargo, en la Normal no es el único tipo de relación que se establece; las hay más espontáneas, como los encuentros en la cafetería, las improvisadas

con algún coordinador sobre un aspecto específico que atañe a varios maestros, la búsqueda de un compañero para ponerse de acuerdo para alguna actividad. Todas ellas encaminadas a mejorar el trabajo. Es lo que Hargreaves denomina colaboración(8) .

Una de las formas poco tratada en las escuelas Normales es la colaboración de y con los alumnos. Me atrevo a decir que ésta es una de las formas más efectivas de colaboración porque:

a) Si la intención de la colegialidad y la colaboración es mejorar el trabajo de enseñanza, los acuerdos entre el maestro y los alumnos pueden ser más efectivos porque son ellos los que viven de cerca la formación.

b) La dinámica entre maestro y alumnos permite tomar decisiones consensuadas en los momentos requeridos, sin tener que esperar al compañero maestro para consultarlo.

c) Los problemas sobre los que se discute son más reales y concretos; con los compañeros los problemas suelen ser más generales.

d) El alumno, al opinar sobre su propia formación, se siente más comprometido en la búsqueda de mejores resultados.

8 En las culturas de colaboración, las relaciones de trabajo son: espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, sin tiempo ni lugar, e imprevisibles.

e) Los tiempos y espacios no son obstáculo, puesto que maestro y alumnos se reúnen frecuentemente.

f) Maestros y alumnos, al tener contacto habitual, se conocen bien; por lo tanto, las decisiones tomadas pueden ser más efectivas.

En conclusión, las relaciones que se establecen en las escuelas Normales, no son sólo de tipo normativo (colegialidad artificial), sino diversas; los maestros debemos reconocer la riqueza de éstas. Además, se debe considerar, como colaboración, no sólo la que se da entre maestros, sino también la colaboración de los alumnos en el mejoramiento de la enseñanza.

¡La escuela no es una comuna! (una visión de las autoridades educativas)

María Cristina León Kempis

Cada vez que escucho hablar de trabajo colaborativo y de colegialidad, vuelven a mi mente aquellas experiencias tan gratas que tuve con mis compañeros de la Escuela Preparatoria No. 92, ubicada en Valle de Chalco. Como era una escuela surgida de la comunidad, la organización era de tipo "popular"; entonces la manera en que se gestionaban las plazas de maestros, basificaciones, mobiliario y demás trámites, era distinta a la de las escuelas "oficiosas".

Tal vez, en este sentido, tuve la suerte de comenzar a trabajar en una escuela de nueva creación, en una plaza también nueva y con una gran posibilidad de sugerir e implementar formas de trabajo, ideales e innovaciones que cada uno de los integrantes de la planta docente teníamos.

Recuerdo que todos éramos muy jóvenes, solteros la mayor parte y algunos recién casados, todos con carreras universitarias y con muchas ganas de trabajar y aprender a ejercer el oficio de la docencia. El director, también joven, con una profesión de Ingeniero Mecánico y formado en la Escuela Revolucionaria "Mártires del 68", ubicada en el espacio mejor conocido como el " local de costureras", tenía grandes ideales de trabajo comunitario en aquella localidad de escasos recursos.

Así, comenzamos un trabajo de autoformación implementando "los círculos de calidad", en donde intentamos que las jerarquías desaparecieran y que hubiera una participación activa de todos los miembros de la escuela, incluyendo a los padres de familia, reconociendo a los alumnos como el centro de todas nuestras preocupaciones y con un amplio potencial de desarrollo.

Realizábamos sesiones en donde a través de la "lluvia de ideas" priorizábamos los problemas educativos y administrativos a los que había que atacar, y a partir de esa identificación de problemas, planeábamos cuáles serían las posibles soluciones y medios para lograr nuestros propósitos. De esta manera, nos dimos cuenta de que nos faltaban elementos de formación docente, y así comenzamos cada uno a darnos una "clase tipo" de las que surgieron propuestas bastante interesantes, mismas que cada uno retomó en su forma de trabajar.

Se fueron atacando los problemas, incluso los económicos, pues desde la supervisión se nos ponían trabas para la autorización de gastos para recursos didácticos e incluso de mantenimiento.

Cuando ya habíamos logrado en gran medida ser una escuela autogestiva, se nos vino encima un problema político: La supervisión introdujo a personas que llegaron a desequilibrar el trabajo, y el Director fue cesado con argumentos de ineficiencia, fraude, y otros males por el estilo.

Todavía recuerdo los enfrentamientos que tuvimos padres, alumnos y docentes con las autoridades educativas en Toluca; negociaciones, promesas, desgaste económico y emocional, ilusión y desesperanza.

Hay palabras que todavía me dan vueltas en la cabeza; cuando en una negociación con la Subsecretaria de Educación Media Superior le planteamos nuestra forma de trabajar y los resultados que íbamos obteniendo a partir de un trabajo verdaderamente colegiado, en donde las formas de participación de cada integrante eran respetadas y valoradas para abatir los problemas escolares, la respuesta de esta mujer fue: "¡La escuela no es una comuna! ¡De esa manera no van a llegar a ningún lado!"

De esta respuesta me surgieron varias reflexiones y cuestionamientos como este: ¿Pues no que querían que los maestros tuviéramos una actitud abierta al trabajo colegiado, ya sea por academias o por equipos de grado para lograr un trabajo interdisciplinario o transdisciplinario, adoptando una postura crítica y reflexiva?

Ahora pienso que la colegialidad y la colaboración en la docencia, desde la perspectiva de las autoridades educativas, es limitarse a desarrollar pautas de trabajo predeterminado… pues ¡No vaya a ser que quieran ser demasiado autónomos!

Hay que ser realistas

"Empecemos por hacer lo imposible"
Ché Guevara

Laura Morales Rodríguez

Alguna vez escuché esta frase, traté de entenderla una y otra vez, pero al leer el artículo de colaboración y colegialidad artificial, volvió a mi mente, más clara que como lo había hecho en un principio.

La educación está inmersa en una "utopía marginal", llena de proyectos, ideales, propuestas pedagógicas y psicológicas. Análisis de diferentes personas interesadas en entender y conocer algunas paradojas que se encuentran en nuestras escuelas, con muchas interrogantes, que nos llevan a pensar si en realidad un cambio en programas y estrategias, son la solución a los conflictos que se ejercen en las realidades escolares.

En la tesis de Licenciatura, inicié con el tema del análisis de la Modernización Educativa en preescolar y estuve participando directamente con la escuela piloto elegida, la idea principal era el trabajo en conjunto, la invitación a una mejor preparación profesional de las educadoras y a cubrir las necesidades reales de la institución, tanto pedagógicas como materiales, todo a través del diálogo.

Es así como en un ciclo escolar se lograron un sin fin de cosas, era un verdadero equipo de trabajo, desde la educadora hasta el coordinador, pero fue una farsa, era un proyecto piloto y todos estaban en la expectativa de los resultados, por lo tanto se tenía que quedar bien.

Al inicio del siguiente ciclo escolar todo volvió a la normalidad, la directora entró en crisis diciendo que no tenía autoridad, porque ella no podía decidir sobre su escuela, algunas educadoras manifestaron no poder seguir en cursos o comprar libros, la supervisora no entendió el nuevo programa, ni el diálogo, y prefirió seguir con su autoritarismo. Es así como, en conclusión, mi tesis terminó llamándose "La lucha de poderes: autoridad o autoritarismo". Esas luchas de poderes que siempre van existir para el mejor control de la micropolítica.

Sin embargo, creo que todavía existimos maestros con resistencia a ser sometidos, y en ocasiones logramos poco o bastante por conservar aún nuestra individualidad, haciendo hasta lo imposible por llevar las cosas a una realidad.

Las reuniones de docentes… espacio de diálogo y colaboración o protagonismo del alto mando

Sandra Lilia Andrade Peralta

La verdad es que cada cual habla como le va en la feria, y para mí las reuniones de Consejo Técnico, las juntas semanales, o cualquier otro espacio de encuentro entre las maestras y la directora de mi escuela, no representan ni siquiera una grata experiencia, porque lo que nos liga no es una preocupación por los alumnos, por las estrategias, por los problemas escolares; sino el desafío al poder, el gusto por enfrentarnos ciegamente a nuestros temperamentos, de ver de qué manera podemos contrarrestar eso que se nos manda, y la jefa ver de qué manera nos va reprimir. En ambas partes lo que se observa no es sino la forma de cómo aplastar al otro, por eso de hoy en adelante todo es pedido por escrito y firmado, ambas partes lo hacemos en desacuerdo, por ello la implicación de cada miércoles (porque ese es el día de la junta semanal), jamás ha representado un espacio de diálogo, ni de propuesta; lo que ha representado es un espacio donde siempre hay que darle lectura a una larga lista de tareas que agobian más el arduo trabajo, que implica ya en sí mismo el ser maestro, el pensar y preparar el saber y el hacer del día siguiente. A eso se le debe sumar el "bonche" de memos que hay que firmar, y entre éstos, las amenazas sutiles, que te recuerdan siempre la norma del ser maestro, y del lugar que ocupas como hacedor y no pensador, ni creador.

Para mí la causa está dada y la condición sería generar una respuesta inmediata de formas de hacer, de acatos, de firmas, etc., sin embargo, el efecto no es así, y tras la junta obligatoria se da el empate, donde, honestamente, después de comernos las arbitrariedades de la jefa es cierto hay un clima distinto, cada docente se abre a decir lo que piensa, lo que sabe, los aportes que puede hacer para ayudar a la otra, la forma en la que se compromete, la causa de sus limitaciones, y ciertamente que en la soledad cada una reconstruye los dos enfoques, sin firma de por medio. La junta siguiente no se dará el próximo miércoles, sino en el momento en que cualquiera de las maestras atraviese la puerta del salón de la otra para decirle "hoy me sucedió esto".

Pan con lo mismo

J. Magdaleno Villegas Baena

A menudo suele escucharse en los espacios de diálogo entre maestros "¿para qué reunirnos?, si sólo es perdida de tiempo, además a mí no me toca venir ese día", o para viborearnos, porque sucede que siempre el que toma la palabra es el primero en romper los acuerdos o no tiene calidad moral para sugerir algún cambio y, si es una reunión dentro o fuera de la institución, resulta ser "pan con lo mismo".

Por otro lado, el carácter burocrático en la organización institucional de la escuela le otorga mayor importancia a lo cuantitativo, mientras las cualidades de los actores educativos quedan en segundo término, la calidad académica está en lo estadístico, es en donde se centran las críticas, pero no se llega al convencimiento y propuesta de estrategias que unifiquen las posibles soluciones.

Los espacios de reflexión se pierden en la dinámica de un trabajo marcado por el tiempo curricular y los datos numéricos que justifican a la vista de los demás el proceso de educar. En medio de todo esto, la colaboración y la colegialidad se dan esporádicamente para cumplir con lo protocolario y, en el nivel dirección, para caer en lo burocrático.

"Pan con lo mismo", es la frase que adorna las reuniones de academia que al final, con el acta de

compromisos y acuerdos, dejan fuera el análisis de los estilos de trabajar, de cómo enfrentar las problemáticas de reprobación, deserción y disciplina, entre otros temas, que permitirían enriquecer la oferta de trabajo ante los alumnos; y son sustituidos por quejas sin propuestas de solución, que no ayuda para convertirlas en críticas constructivas y propositivas que apunten hacia el compromiso del perfeccionamiento continuo.

"Pan con lo mismo", puede ser la voz de la impotencia, pero también la voz del conformismo garantizado por un salario a partir de una plaza base. Romper con esto es el gran reto que tiene que colocar como problema principal el porqué del desinterés de los profesores para unir esfuerzos, para compartir experiencias, para estar atentos ante los que confían en nuestra responsabilidad como educadores.

Las comunidades colaborativas

Carmen Susana Camarillo Ramírez

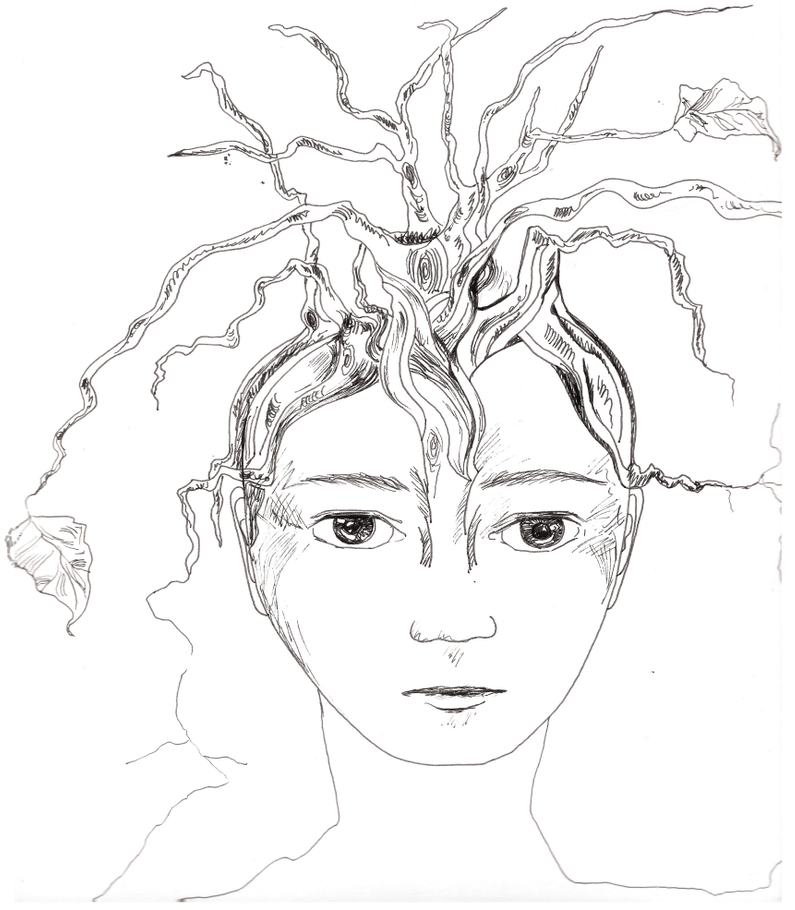
Hoy en día, es común escuchar que uno de los aspectos de la nueva gestión institucional promueve las comunidades colaborativas profesionales de aprendizaje; es decir, motiva a las instituciones al trabajo colegiado, en colectivo. El propósito principal -en teoría se expresa así- es que cada escuela debe generar un aprendizaje institucional producto de las relaciones de trabajo y de la misma organización, transformando a la planta docente en un conjunto de profesionales que aprendan en espacios destinados para la reflexión y el análisis de la práctica docente.

Lo ideal en estas comunidades colaborativas es aumentar "la cohesión y solidaridad en el trabajo docente, porque se genera una comunidad de aprendices interactivos en la reflexión-acción-transformación en su contexto escolar" (Hurtado, 2005:50). Tal vez esta propuesta parezca prometedora, pero yo cuestionaría la organización jerárquica y de poder al interior de las instituciones: ¿cabe la figura de "máxima autoridad" del director en esta nueva organización?, ¿los directivos, van a permitir una estructura organizativa horizontal?, los directivos y supervisores ¿están dispuestos a delegar autoridad para cohesionar su equipo de trabajo?, ¿el profesor está dispuesto a trabajar en colectivo o prefiere el trabajo en la individualidad?

Considero que acceder o pensar en el trabajo colaborativo implica, no sólo cuestionar la organización jerárquica y de poder al interior de las instituciones, sino algo más significativo: revisar, cambiar o replantear las prácticas docentes tradicionales, aquellas que han sido "seguras" y "que han dado resultados" cuantitativos por años y años.

Por otra parte, lo que Hargreaves denomina colegialidad artificial, y que dista de esta idea de la colaboración, se basa en una propuesta educativa que parte y es elaborada por autoridades superiores, ésta pierde el valor o la objetividad por el hecho de ser parte de lo "impuesto" por la autoridad. Cuando se privilegian las relaciones de poder y de control al interior de las instituciones educativas, lo que se busca es que se cumpla con los acuerdos emanados de alguna reunión académico-administrativa que en muchas ocasiones, son decisiones del directivo y no del colectivo escolar.

Considero que la colaboración real del docente se proyecta en una forma de pensar, actuar y de interaccionar con los otros, en su participación en las actividades, en la toma de decisiones y al escuchar a sus alumnos y compañeros de trabajo, a partir de la democracia que promueva al interior de la institución.



Tú sabes, yo sé, todos sabemos:

De los saberes, experiencias y práctica docente de losmaestros

Eduardo Mercado Cruz
*Maribel Ángeles Contreras**

* Profesora de educación especial CAPEP

Para muchos de nosotros el saber tiene un halo de totalidad, "saber es conocer" y "saber es poder", rezan los dichos, el que sabe está autorizado para detentar el poder y transmitir conocimientos. El maestro, por ser el poseedor del saber, puede "enseñar" a sus alumnos, conducirlos por el sendero del conocimiento y acompañarlos en los procesos de aprendizaje, pero ¿qué es lo que enseña el maestro?, ¿cómo y a partir de qué lo hace? Muchos de los que nos encontramos en la docencia, recurrimos a los saberes acumulados a partir de la experiencia, profesional y personal, para tratar los contenidos escolares, presumimos que los conocimientos derivados de la ciencia, la tecnología o de las diferentes teorías pueden ser llevados al aula tal y como los aprendimos en nuestra etapa de formación profesional o bien tal y como los hemos abordado en el transcurso de los años.

Sin duda los años nos brindan experiencias invaluables, pero ¿es suficiente la experiencia para enseñar? Bachelard sostiene que la experiencia, así como la opinión, son obstáculos epistemológicos, es decir, en lugar de posibilitar el conocimiento obstruye y lo hace en la medida en que ésta se convierte en el referente principal de la explicación de las cosas. De ahí la pregunta, ¿qué es lo que sabe el maestro que no sabe el alumno y que obliga al primero a transmitirle ese saber?, ¿podemos transmitir ciertos saberes, pero éstos son lo mismo que conocimiento? Villoro sostiene que "el conocimiento, a diferencia del saber, no es directamente transmisible.

Cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia." (Villoro, 1999: 211) Tal vez sea por eso que a los maestros nos gusta tanto anteponer la experiencia a los saberes, conocemos en la medida que interactuamos con el objeto, en tanto vamos acumulando experiencias, y ahí es donde surge la tan citada frase: "*la práctica hace al maestro*", dando a entender que lo que vale al ser maestro es la práctica. "La realidad con la que te enfrentas fuera de la Normal es otra", "lo que te enseñan en la escuela no te sirve para enfrentarte a los alumnos", son algunas de las frases que hemos escuchado con frecuencia de los maestros nóveles. Pero ¿qué tan cierto es que la práctica hace al maestro?, ¿será que un buen maestro se forma sólo de manera empírica?, ¿dónde queda, entonces, el papel de la formación docente?

La cuestión radica en qué tanto anteponemos nuestra experiencia a los conocimientos teórico-pedagógicos que deben –o debieran- guiar la práctica docente. Sin lugar a dudas los conocimientos adquiridos por medio de la experiencia resultan fundamentales a la hora de ejercer la docencia, pero no son los únicos que le permiten al maestro desarrollar su práctica.

Según Mercado (2002) los saberes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos, se comparten, no son exclusivos de una sola persona, por lo que tienen carácter público.

El carácter público de los saberes implica su transmisibilidad y el hecho de que no son reservados a un solo sujeto del "saber".

Por tanto, resulta paradójico pensar en aquellos maestros que enarbolan la experiencia como la principal base de su práctica, que guían sus clases con "*el viejo cuaderno amarillento, que parece ser el mismo con el que estudiaron*", que se viven y se reconocen como los únicos poseedores del saber, repitiendo, día tras día, la misma vieja cátedra, cual si se constituyera por un saber inamovible que permanece estático en el tiempo.

Con base en lo anterior vale la pena preguntarnos "*¿cómo aprendimos a ser maestros*?", esto tal vez permita darnos cuenta de todas aquellas cosas que han influido en nuestra manera de ejercer la docencia y en cómo hemos ido anudando en nuestra formación y práctica profesional los saberes, los conocimientos, las historias personales, las vivencias cotidianas y las experiencias, que conforman nuestro actuar como docentes.

En la medida que nos reconozcamos no sólo como transmisores sino hacedores del saber, en tanto sujetos determinados social e históricamente y seamos capaces de llevar a la reflexión el carácter público de los saberes, en un entramado en donde el otro, igual que yo, sabe, y en el que todos estamos en condiciones de saber; entonces estaremos en posición de reflexionar el papel

que juega la experiencia en la construcción de los saberes y podremos cuestionar si, como dice el refrán, "la práctica hace al maestro".

Un diálogo conmigo mismo y mis alumnos: "La enseñanza"

Bentham Borrallas Verdejo

Se acerca el día de estar nuevamente con mis alumnos, en ese espacio al que juntos le damos vida: el aula.
Antes de la llegada de esa jornada pienso y vuelvo a pensar sobre la forma en que juntos vamos trabajando. Reflexiono si en realidad estamos dando vida a nuestro espacio de conocimiento, apropiación y construcción, si los discípulos consideran la clase divertida e interesante, o por el contrario, aburrida y monótona.

En ese baile de ideas que transitan en mi mente sobre el sentir de mis estudiantes -que como alumno viví-, trato de indagar, diseñar e inventar nuevas y variadas formas de presentar un tema; aunque es una enorme tarea que demanda tiempo y dedicación. Pese a ello, acuden a mi mente reflexiones hechas con base en mi trayectoria como docente y alumno, lo cual permite pensar en otras alternativas para enseñar un tema, existen algunas obtenidas a partir de conferencias, talleres, o bien al leer algún periódico o revista que llega a mis manos, a veces observando un programa de televisión; todo ello trato de integrarlo a mi labor, ajustándolo a mi tarea: la enseñanza.

En diversas ocasiones acudo a mis clases con paquetes de material que yo mismo he realizado a partir de periódicos y revistas o algún otro recurso, como señala Mercado (2002), improvisando, pero no en el entendido

azaroso, más bien en probar lo pensado, lo meditado. Al terminar esa jornada y aproximarse la siguiente sesión, una vez más llega ese diálogo conmigo mismo que me invita a esa búsqueda incansable de elementos que apoyen mi labor educativa.

Considero que el oficio docente es precisamente ese interés de búsqueda, de investigación, que caracteriza a todo servidor de la enseñanza y nace a raíz del compromiso por ver el crecimiento del otro.

De cómo aprendí a ser maestra

Micaela Ortega Solórzano

Como profesionales de la educación, generalmente tenemos una percepción implícita o explícita de nuestra aptitud, eficacia y disposición hacia la labor; podemos considerarnos como profesionales regulares o muy competentes. Pero en raras ocasiones nos detenemos a reflexionar sobre cómo llegamos ahí; de cómo hemos logrado los saberes propios de la profesión.

Al hacer un recuento de mi historia como docente, he identificado cinco aspectos básicos que me han permitido construir los saberes de mi profesión:

Primero. Mi formación universitaria me permitió saberes generales en torno a la educación (con sus puntos de vista psicológico, social y filosófico), la didáctica y sobre los distintos niveles y sistemas educativos. Fue una base fundamental.

Segundo. Mi incursión en cuatro niveles educativos distintos; el primero de ellos como maestra en educación secundaria, ahí aprendí cuestiones específicas: contenidos de español, manejo de adolescentes, relación con maestros expertos. El segundo, con un puesto directivo en CONALEP, los saberes obtenidos fueron de gestión educativa, capacitación a profesores y relación con distintos profesionales. El tercero, en nivel medio superior, donde aprendí las dificultades para conducir grupos numerosos y difíciles. El cuarto, en la educación

Normal, en la cual retomo temas relacionados estrechamente con mi profesión; por ejemplo, el conocimiento de los niveles educativos.

Tercero. En los dos momentos de mi formación profesional, la lectura de libros (desde los teóricos hasta los de texto de los distintos niveles) y documentos (de normatividad, reglamentos, currículos, etc.) en muchas ocasiones sustituyeron a la experiencia. Por ejemplo, al no haber trabajado en primaria, y tener que conducir asignaturas relacionadas con el acercamiento al nivel, leía todo lo que encontraba de ella, sus problemáticas, sus estadísticas, sus planes y programas, quiénes eran y qué hacían los maestros de ese nivel.

Cuarto. La labor diaria, es una fuente muy importante en la construcción de mi saber profesional. Gracias al trabajo en cuatro niveles y funciones distintas he tenido una riqueza de problemáticas, que día con día se van resolviendo, revalorando o desapareciendo.

Quinto. El trabajo con los otros ha sido también fundamental en la construcción de mis saberes; con mis compañeros de clase, de trabajo y mis alumnos he resuelto dudas y problemáticas; con ellos el trabajo se ha hecho más sencillo. Nuestros diálogos han enriquecido mis conocimientos. Diálogos que se han realizado desde el aula universitaria hasta la sala de maestro de la Normal.

En suma, gracias a esta reflexión revaloro la importancia de la historia –de las trayectorias-, los contextos y las relaciones sociales como constituyentes del sujeto; y más específicamente, en mi caso, como profesional de la educación.

¿Qué se enseña en educación preescolar?

Laura Morales Rodríguez

Cuando escuché a través de los medios de comunicación que a partir de este ciclo escolar 2005-2006, la educación preescolar es oficialmente obligatoria para niños de 4 y 5 años de edad, me vino la inquietud de pensar qué elementos tenemos las maestras de preescolar para desarrollar una "calidad educativa" durante este tiempo, que le proporcione al niño los conocimientos necesarios para ese momento y para los años posteriores en su vida en la escuela. ¿Realmente estamos preparadas para fortalecer este nivel con conocimientos formales? ¿Seguiremos atormentando al niño con trabajos manuales? ¿Las supervisoras y directoras seguirán enfrascadas en los ritos del salón adornado y la educadora tierna y bonita?

Quizá soy muy extremista, pero en mi experiencia laboral, he vivido prácticas muy productivas, aunque también decepcionantes al no sentir satisfacción al término del día. Al comentarlo con varias compañeras caemos en cuenta que lo que hacemos es tratar de sobrevivir en el grupo día a día, entretener al niño con exceso de ejercicios de maduración ("bolear", pegar, recortar, colorear, etc.) y fortalecer sus hábitos de limpieza. Se me hace aburrido para todos, lo pienso más porque con la obligatoriedad es probable que estemos bajo este "proceso educativo", ahora por dos años más.

Por otro lado, cuando escuchamos decir a los niños que tienen interés en aprender nuevas cosas que no dominamos como educadoras, se altera nuestra rutina pedagógica; tal es el caso de la lectura y escritura en preescolar. Tenemos actividades de rutina en el salón de clases que les aburren y encontramos a un grupo de niñas y niños sin interés en ellas, así, permanecen inquietos en clase, distraídos y rebeldes ante la autoridad de las maestras de preescolar.

Es en ese momento cuando le reprochamos a nuestra formación normalista no habernos dado las armas teórico-pedagógicas suficientes para llevar a cabo nuestra labor educativa. Nos formaron en la "dependencia" de las autoridades inmediatas, con una autonomía restringida de nuestro trabajo, nos enseñaron a ser pasivos, a memorizar los conocimientos de rigor, a ser maternalista con nuestra labor; o sea, nuestra educación fue convencional y, por lo tanto, nuestra función es conformarse. Lo peor de todo es que la reproducimos en los alumnos, aunque sabemos que esta postura es muy cómoda, opresiva y controladora.

Sin embargo, nos preguntamos ¿qué enseñamos? Y no sabemos responder, no sabemos justificar nuestro trabajo, no sabemos qué tipo de conocimiento le proporcionamos al alumno y cuando creemos haber enseñado algo, nos damos cuenta que ni siquiera nosotras lo hemos internalizado y no podemos explicar algo que nosotras mismas no hemos aprendido: a ENSEÑAR.

Más allá de una cuestión de palabras…

Sandra Lilia Andrade Peralta

Desde aquella plataforma todos parecían grandes, sobre todo cuando uno no tiene más de 12 ó 13 años, sobre aquel rectángulo de vieja madera se paseaban como en una pasarela todo tipo de maestros. Algunos sin escrúpulos, nos ridiculizaban cuando no respondíamos la letanía única de su saber, y la refiero así porque ésta estaba constituida por un viejo cuaderno amarillento, que daba la apariencia de ser el mismo con el que ellos habían estudiado. Para otros la constitución de su saber estaba en repetir cinco veces el error, pararnos frente a la pared y traer firmado el cuaderno; para otros tantos era más fácil, porque sólo se tenía que comprar el libro y subrayar de tal línea a tal línea, contestar el cuestionario y, en pocas palabras, hacer del pasado, el mismo pasado, un tiempo presente.

Eso fue parte de lo que yo viví siendo estudiante; sin embargo, al referir que los saberes son públicos, también puedo decir que constituyen una parte no tangible en el seno de la cultura, donde los sujetos existen, significan, valoran y jerarquizan y, en este sentido, la propuesta de la docencia se abre, se diversifica, se enriquece y pluraliza. De igual forma, la vida de estudiante no sólo me ha dado parte de un saber, sino la oportunidad de transformarme con otros maestros, para quien no sólo basta saber, pues es claro que el saber por el saber, te lleva a no saber. Lo que debe ponerse en juego, no es sólo la memoria, sino la apropiación en la que el saber

se internaliza, se significa y externamente se devuelve en un proceso particularizado que no remite a la transmisión, sino a la creación y resignificación de un conocimiento propio. Un proceso que puede ser angustioso, que conflictúa, pero que a la vez, también permite que otros aprendan a colocar la necesidad de su saber en un plano, que no es plano, pero que sin dudas, sí es una posible respuesta a la condición humana, a la diversidad y a la creatividad intelectual.

Mis primeros años de servicio

Carmen Susana Camarillo Ramírez

Mi experiencia profesional como docente frente a grupo consta de once años de servicio, a lo largo de ellos he vivido experiencias inolvidables, muchas satisfactorias y otras no tanto. Considero que mi práctica profesional ha permitido cierta transformación en mi labor docente, recuerdo que en mi primer año de servicio me enfrenté a retos nuevos, como atender a un grupo de niños preescolares y a la vez a un grupo de padres de familia, a las exigencias de una comunidad y al acoplamiento de un pequeño equipo de trabajo.

Recuerdo que ése, mi primer año de trabajo, fue decisivo para que yo continuara en el Magisterio, ya que tenía mis dudas... pero la satisfacción de observar en los niños logros, como el desarrollo de la psicomotricidad, la práctica de hábitos y valores promovidos y a la vez el apoyo y amistad de mis compañeras de trabajo, permitió que comenzara a amar mi profesión. A partir de ese momento, cada año fue diferente, con fortalezas y debilidades, con aciertos y sinsabores, con logros y algunos fracasos, pero siempre siendo perseverante en la responsabilidad que significa para mí enseñar y aprender.

Uno de los acontecimientos que en mis primeros años como educadora me llamó la atención y, además puse en él especial interés (tal vez por la dinámica del nivel), fue el hecho de escuchar y atender los reclamos de los padres de familia en cuanto al aprendizaje de los pequeños.

Los padres se preocupaban porque sus hijos aprendieran conocimientos que fueran palpables: elaboración de actividades y trabajos en hojas o libretas. Cuando en realidad el desarrollo de los niños a esa edad no se mide únicamente en relación con lo que éste pueda plasmar en una hoja, sino que todas las actividades cotidianas permiten el desarrollo integral del preescolar.

Esta experiencia me permitió reflexionar, primero observando mi práctica cotidiana y más adelante realizar una sensibilización hacia los padres con el objetivo de permitir los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. Tal vez para mí fue significativo este hecho, a lo mejor alguna de mis compañeras cambió su dinámica, no lo sé; pero sí estoy consciente de que tengo apertura hacia otra forma de pensar, de ver las cosas de otra manera, cuestionar lo que hago e intentar cambiar, quizá por eso quise integrarme a la maestría... necesitaba respuestas ante las problemáticas que se presentan en el aula. Han pasado los años y ahora soy profesora de secundaria, me enfrento a otros retos, tengo habilidades y conocimientos para hacerlo, pero es necesario acceder a espacios de formación para que el ritmo y ambiente de trabajo no me absorban.

Vivir es aprender

Guadalupe Solano Pérez

Las prácticas educativas de los maestros son adquiridas a partir de diversos saberes acumulados durante su proceso formativo. El profesor no sólo aprende durante su formación profesional, también lo hace a través de su práctica educativa; es decir, a través de su experiencia. El maestro no es un ser aislado, se inmiscuye dentro de los diversos procesos sociales, construye su mundo y aprende de él. Dicho de otra forma, el maestro adquiere una gran gama de saberes formales, informales y sociales.

La escuela brinda herramientas valiosas que sin duda dentro de la práctica docente adquieren sentido, pero éstas no son suficientes para que el maestro pueda desarrollar todos los argumentos teóricos adquiridos en su formación inicial, sino que se enfrenta a una realidad objetiva distinta de la que suponía en su etapa de estudiante, pero sólo a él le corresponde hacer valer y dar sentido a sus saberes a través de sus actitudes y desempeño profesional.

Cada práctica educativa es única, ninguna puede ser igual a otra, el sentido que el maestro le dé a su trabajo estará en función de sus anhelos y de la manera en que combine los saberes aprendidos en la escuela que lo formó, con los que adquiere a través de la experiencia docente.

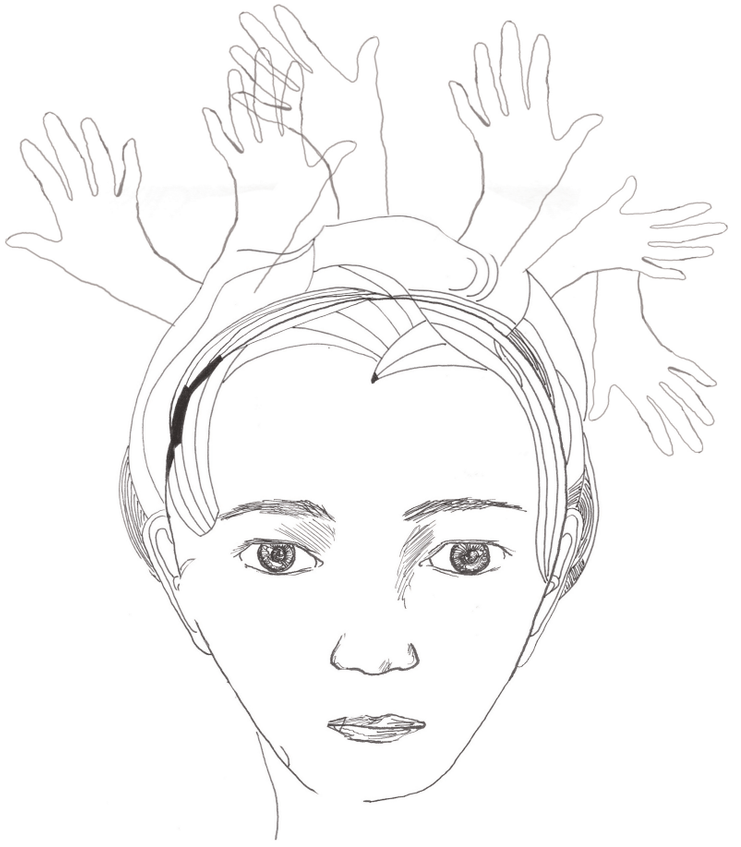
Debe concientizarse de que el trabajo del maestro no es fácil, pues ningún grupo es igual a otro, cada uno tiene su particularidad y en cada uno se aprenden cosas diferentes. Una gran diversidad de saberes y experiencias se acumulan en el profesor cuando transita por estas experiencias, mismas que le permitirán ir mejorando cada día más su trabajo, siempre y cuando se lo proponga.

Por otro lado, es importante mantenerse abierto al diálogo con los compañeros, alumnos y autoridades educativas, esto permitirá compartir experiencias y saberes que sin duda repercutirán también en mejorar su práctica profesional.

Sin embargo, al paso de los años en el ejercicio de la docencia, algunos maestros dejan a un lado los sustentos de su formación inicial y operan sólo a través de una práctica rutinaria y tradicional; es decir, pierden el deseo de buscar, mejorar y prepararse, pierden toda responsabilidad para consigo mismos y con la enseñanza. Entonces el maestro, en lugar de mejorar su práctica educativa, tiende a colocarse en la rutina, situación que lo lleva a realizar una práctica menos conflictiva y más cómoda.

Por ello es que considero que los saberes adquiridos (formal, informal, social) no deben olvidarse, hay que procurar hacer uso de ellos, dar, conocer, adquirir, decir y compartir servirán para que el maestro reflexione más sobre lo que hace.

No sólo hay que poner en práctica lo que nos den en un curso, o las experiencias, es necesario hacer un balance de éstas, además de prepararse, leer, documentarse, estudiar, etc., no dirigir una actividad a ciegas. Se debe saber el cómo, el por qué y el para qué se trabajará de una u otra determinada forma, esto, sin duda, será parte de un análisis reflexivo sobre la manera en que se podría mejorar la práctica docente, con todos los saberes acumulados, para dar cabida a tener otro tipo de práctica profesional, con un nivel más de profesionalización.



En busca de la autonomía perdida:

Dónde, cuándo, cómo y por qué dejamos de ser autónomos

Eduardo Mercado Cruz

El trabajo del maestro discurre cotidianamente en varias dimensiones y temporalidades que se materializan en actividades concretas dentro y fuera de las aulas escolares. La atención a los alumnos, a los padres, a las demandas administrativo-burocráticas, al tratamiento de contenidos, las comisiones, es el "pan de todos los días".

El tiempo, el control y la definición precisa de la acción docente, actúan como una "camisa de fuerza" que pone los límites y establece los contornos de los alcances del trabajo docente. Ante todo esto, no es raro preguntarnos acerca de cuáles son los márgenes y las posibilidades que tenemos para actuar con autonomía en cada una de las actividades que emprendemos, y, llegado el momento, esta misma situación ha de llevar a plantearnos cómo es que entendemos esa autonomía.

Si promovemos una tarea novedosa para trabajar con nuestros estudiantes, corremos el riesgo de que sea cuestionada, salir al patio está vedado en algunas escuelas, a menos que se trate de la clase de educación física o de la hora del recreo. Tomar la decisión de hacer una visita didáctica a algún museo, parque o zona arqueológica puede ser un verdadero reto, no tanto por los niños, sino por el tortuoso y laberíntico camino que ha de recorrerse para conseguir el permiso de los padres y de la escuela, en este sentido hemos estado acostumbrados a depender de la autorización externa (sea por la vía del director, supervisor, padre de familia, etc.), para poder realizar ciertas tareas.

Contreras (1997), establece una serie de hipótesis que resultan provocadoras para hablar del concepto de autonomía docente. Considera que ligado al tema del profesionalismo docente, la autonomía se instala en un discurso teórico e ideológico que contrasta con las condiciones de trabajo y que contribuye a ahondar en su ideologización. Para muchos de nosotros la palabra autonomía nos ha llevado a considerar las cualidades del oficio de ser maestro; atendiendo a éstas hay quien señala que su autonomía se materializa cuando entra al aula, cierra la puerta, y decide qué hacer con su clase y con el grupo. Se trata de una relativa autonomía, como lo sugiere Apple (en Contreras, 1997), en donde existe una ambigüedad acerca de las atribuciones del Estado, la institución y el maestro en lo que respecta al trabajo dentro del aula. En otras palabras, ¿es suficiente con que el maestro cierre su aula para sentirse autónomo? ¿Acaso no median ahí los propósitos y los intereses personales e institucionales?

En la medida en que transcurren esas discusiones, encontramos también opiniones en las que se es más autónomo cuando más se especializa y se aumenta el capital académico–profesional. De este modo, existe un intento de escapar a lo que Contreras ha denominado la *proletarización del trabajo docente* , el cual se rige por la tecnificación y control racional de la enseñanza, que, dicho sea de paso, se convierte en el elemento central de control externo del maestro. Al igual que el obrero, el maestro que está colocado en esa situación responde, como en la empresa, a un modo de producción, su tarea

es atender su disciplina y su materia, porque es la más importante de todas, perdiendo de vista cómo se inserta ésta en el entramado de la formación integral y global del alumno.

Así como sucede en el Tylorismo, sostiene Contreras, el trabajo que realizamos ha pasado a formar parte de *la cadena de producción escolar* donde a cada uno de nosotros le toca "apretar una tuerca" o "colocar una pieza" en el proceso de enseñanza del estudiante. Quizá es aquí donde tengamos que detenernos a reflexionar acerca de cómo, cuándo, dónde y porqué dejamos de ser y ejercer nuestra profesión con autonomía y cómo es que nos hemos ido despojando poco a poco de la responsabilidad de atender la tarea de enseñar.

La autonomía condicionada

Bentham Borrallas Verdejo

La Real Academia de la lengua española señala que la palabra autonomía es la libertad de gobernarse a sí mismo. A pesar de ello, su significado se ha soslayado en la aplicación real; tal es el caso del ejercicio docente.
La regulación burocrática somete al individuo que ejerce la docencia a un proceso de control y dominio, que lejos de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo empobrece. El docente funge como administrativo al tener la responsabilidad de elaborar planes y programas de estudio: semanales, mensuales, bimestrales; con formatos preestablecidos y uniformes, como si el aprendizaje fuera ante un grupo homogéneo, cuando bien sabemos que nuestros discípulos son heterogéneos.

También se delegan funciones pertenecientes a áreas de supervisión y control, por ejemplo entrega de reportes de alumnos candidatos a ser reprobados, de asistencia, asimismo se pide coordinar la elaboración de periódicos murales, la organización y participación en ceremonias cívicas, entre otras.

Al docente se le asignan funciones de asesor de grupo, casi paternales. Convirtiéndolo, en fin, en un "todólogo". Todas las actividades descritas demandan tal cantidad de tiempo, que se reduce el empleado en la preparación de su clase, aunado al desgaste físico y mental que implica. Las actividades extra-clase son consideradas como distractores para impedir que el docente, en ese baile de cosas por hacer, pueda reflexionar, transformándolo en un mero operario de la enseñanza cuya finalidad es su control, formándolo como "obrero profesional", ingresando a las filas del proletariado.

A pesar de ello, el docente comprometido cubre las exigencias emanadas del directivo y abre un espacio para ejercer su autonomía y desarrollar la cátedra con creatividad y elementos de apoyo para fortalecer el aprendizaje, tales como, promover la participación del alumno en eventos extra-clase, visitas a museos, asistencia a conferencias o exposiciones, con el objetivo de obtener información relevante para su formación académica.

Aquí es vital el compromiso del docente, en virtud de que es reducido el número de aquellos que asumen esta gran tarea. A manera de cierre concluyo que quien asume estas funciones, podrá realmente aspirar a la calidad educativa con una clara visión de la función docente. Sólo con ello podrá ser más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez valorada su función.

La aspiración a la autonomía del profesorado

José Antonio Morales Contreras

Apenas el día de ayer, en la Escuela Secundaria Número 127, ubicada en Teotihuacán, inicié un curso sobre elaboración de mapas mentales y conceptuales, dirigido a profesores de educación secundaria dentro de los Talleres Generales de Actualización y en el marco de la "X Semana de Ciencia y Tecnología". Comencé con lecturas sobre la fundamentación teórica y metodológica en la elaboración de estrategias de aprendizaje, pero al iniciar la lectura: "Las perversiones de la globalización en educación" de Dieterich, para realizar ejercicios prácticos de ensayo y error, en la elaboración de mapas mentales, se originó un debate en torno a la función social de la educación y la responsabilidad del Estado en ésta en el contexto de la globalización, que ya parecía más una sesión de política educativa.

Sin embargo, pude percatarme por la expresión vertida de los 15 profesores asistentes, que el discurso educativo se ha malgastado y desgastado, pero el mito educativo aún sigue vigente: se le sigue apostando a la escuela.

Pude percibir que de ello están conscientes los profesores, no obstante, ellos mismos aceptaron que los procesos y prácticas educativas que realizan están centradas en una regulación burocrática que no les permite una autonomía frente a las actividades planeadas y desarrolladas en el aula porque están "impuestas desde arriba".

Expresaron desarrollar prácticas aceptadas en el orden, la disciplina y el control como valoración del trabajo docente. Esto sí me asombró, porque siento que estos profesores no han vislumbrado cambios diferenciados en la actitud, en la disposición, en los contenidos escolares, en las relaciones interpersonales con otros compañeros de trabajo y la resolución de problemas que se les presentan día a día en la vida cotidiana de las aulas, y están orientando, inconscientemente, una pérdida de autonomía como profesores de un modelo educativo en el que se desempeñan constantemente.

De esta manera, las expresiones vertidas en ese momento, hicieron alusión a una forma de ser del profesor con relación al mundo en que vive y cómo actúa con un cuerpo de saberes ante los problemas políticos y educativos que tiene que enfrentar día a día.

Una vez agotado el tema que originó el debate, continuamos con el programa establecido, dando pauta a crear estrategias procesales y prácticas en la elaboración de mapas mentales y conceptuales con la intención de que propicien entre sus alumnos el aprender a aprender y el aprender a pensar como base del conocimiento y de la autonomía personal.

La historia sin fin

Rosa Cecilia Torres Morales

Eran las prácticas finales del último semestre de la carrera de la Licenciatura en Educación Preescolar, los profesores y alumnas, estábamos alborotados por esta actividad, y yo estaba nerviosa, porque las prácticas de acercamiento en los Jardines de Niños no eran mi fuerte y, para cerrar con broche de oro, éstas habían sido las peores. El ritual iniciaba cuando la maestra de laboratorio de docencia, con esa estatura que alcanzaba el 1.80 m., sus enormes ojos y una voz que se escuchaba hasta la explanada, me cuestionaba cómo iba a ir vestida el primer día de práctica, cabe mencionar que tras una fuerte lucha de mis compañeras y mía, no llevábamos uniforme de práctica y la bata era opcional de acuerdo con nuestro criterio. Pero, me encontraba dentro de esos casos que propician cierta preocupación, pues acostumbraba a no estar vestida conforme los parámetros de lo normal, es decir, mechones de colores en el pelo, cierta moda psicodélica, etc.

Me divertía bastante ver a mi maestra cuando le mencionaba como asistiría a practicar: "bueno, pues yo… no lo he pensado… probablemente una falda negra que me llega aproximadamente debajo de las rodillas, una blusa roja de manga larga, le prometo que me peino… no se preocupe maestra de eso no va a haber queja", lo bueno que no prometí nada más, porque de lo demás sí hubo queja.

Era un jardín de niños inserto en una comunidad pueblerina, cuando llegamos sentí la molestia que provocó mi llegada, no sé qué molestaba más a la titular del grupo y a la directora, que fuera "una papa" como educadora o que hiciera todo lo contrario a lo que me solicitaban.

Para empezar, la directora dejaba su chamba para entrar al grupo con una "jetota" a verme. Cuando arranco y les digo a los niños "hoy vamos a salir al jardín a platicar sobre el tema", salimos felices, la titular me alcanza y me dice "no puedes dar el tema en el jardín"; ¿por qué no? -le contesto-. "Pues porque se da en el salón", ¡ah!, pero yo lo voy a dar aquí, me siento y empiezo. Se regresa la titular al salón donde estaba la directora -ya me estoy imaginando a la directora encanijadísima y a la titular pensando en la forma de desquitarse de tal desobediencia-, pues quién era yo para saltar órdenes y tomar decisiones en torno a mi práctica docente. Y yo, sintiendo la adrenalina de la emoción. Los niños bien a gusto, comentamos, platicamos, cuestionaron, y finalmente nos metimos.

¿Cuál será el plan me preguntaba? Estoy segura que esto no se va a quedar así, bueno pues si ya empecé ahora le sigo. Fueron dos semanas intensas, pero de un intenso fosforescente, como para escribir una novela de terror. Llegó el esperado último día de práctica, al terminar la mañana la directora tuvo una larga plática conmigo donde me expresaba, entre otras cosas, que no

sabía cómo iba a poder trabajar en preescolar, pero que ella no me iba a detener, sería la vida en el servicio con la que me iba a dar de topes. La titular del grupo antes de irme me dio una carta diciéndome: "espero no te ofendas por lo que te expreso". La carta decía entre otras cuestiones: "la carrera de educadora es muy difícil, todavía está a tiempo de pensarlo por el bien de los niños". No me dieron flores y chocolates como a mis demás compañeras, realmente eso fue lo que más me dolió. Salí de ahí pensando que me estaba librando de un infierno, donde me sentía impotente, nula de capacidades, donde no puedes ejercer tu criterio sino asumir el del otro, lo peor es que no sabía que ahí no terminaba, sino que apenas iniciaba.

El ABC de la autonomía del maestro

Micaela Ortega Solórzano

Para Martínez Bonafé (1998), el maestro en el sistema capitalista es manipulado, de tal modo que inhibe su capacidad creadora al ser despojado de los medios de producción y del producto de su trabajo; de esta manera la sociedad se convierte en un mercado donde sus miembros entablan únicamente relaciones de compra y venta. Ese vínculo le provoca al maestro un sentimiento de pasividad, se siente incapaz de transformar y explicar su realidad.

Según Contreras (1997), el maestro está bajo el dominio y control de la regularización burocrática, que se manifiesta en: los procesos educativos, los contenidos escolares y la organización docente; lo que le impide ser autónomo.

Bajo esas perspectivas, las posibilidades de autonomía y resistencia del maestro se perciben difíciles; sin embargo, considero que hay ocho elementos que podrían generar en él esas características:

El primero, se relaciona con las nociones más generales de la teoría marxista sobre el hombre, que lo concibe esencialmente como poseedor de conciencia(9) y que lo diferencia radicalmente del animal. De ahí que sea capaz de crear todo un cuerpo de ideas o utopías; entre ellas generar innovaciones para su trabajo como maestro.

9 Es definida como "una imagen subjetiva del mundo objetivo". Academia de la URSS, Fundamentos de Filosofía Marxista-Leninista, p. 105

Segundo, el maestro al ser considerado por la teoría marxista como ser social, es al mismo tiempo un producto y productor de ésta; lo que implica que él puede cambiar o mejorar sus condiciones de trabajo.

Tercero, el maestro no realiza un trabajo aislado, se relaciona con otros (compañeros, padres, autoridades y comunidad en general), lo que permite entablar diálogos(10)y con ello la posibilidad de reflexionar sobre su quehacer docente.

Cuarto, en el trabajo del maestro, no existe un control y vigilancia absolutos, por lo que él tiene espacios, tanto de resistencia como de autonomía, desde la organización institucional, hasta la planeación didáctica.

Quinto, la autonomía es una lucha política por la capacidad de decidir libremente sobre las tareas del maestro. Lucha política que históricamente el maestro ha entablado con el Estado y las organizaciones gremiales. Ejemplo de ello son las luchas magisteriales emprendidas por los maestros en 1958, 1979 y 1989. Donde no sólo había demandas económicas, sino de condiciones de trabajo.

Sexto, definir la tarea del maestro como oficio, implica un compromiso moral, que se da más allá del contrato con el gobierno y se compromete directamente con el desarrollo del alumnado. Darse cuenta de ese compromiso implica autonomía.

10 Para Freire, el diálogo es un factor fundamental de concientización.

Séptimo, el trabajo del maestro es básicamente intelectual, por lo que está más ligado al ámbito de la superestructura, es decir con elementos ético-culturales y político-morales; lo que le da posibilidades de un trabajo ideológico en lo político y de innovación en lo pedagógico. El docente al ser considerado como intelectual puede suscitar la construcción de elementos alternativos, que rompan con lo dominante, tanto en su práctica docente como en su práctica social.

Octavo, el trabajo del maestro se realiza con seres humanos con conciencia y heterogéneos, lo que genera dinámicas distintas y con ello posibilidades de repensar constantemente la práctica educativa.

No sugiero que éstos deban darse al mismo tiempo, ni en orden, ni que sean los únicos. Lo que afirmo es que el maestro no es un sujeto pasivo; por lo tanto, tiene posibilidades de repensar y sugerir elementos alternativos para mejorar y transformar su práctica. Y que sí hay vías y elementos para ser autónomo.

La decisión

Laura Morales Rodríguez

Esta palabra, desde hace unos cuantos días me estremece y, a la vez, me confunde más en mi forma de actuar y pensar día tras día, tanto en el aspecto personal como en el profesional.

Al recordar mi trabajo docente frente a grupo durante varios años, es la primera vez que me detengo a pensar: ¿Por qué como educadoras estamos siempre en un último plano de jerarquización y reconocimiento laboral? ¿Por qué los padres de familia llegan a las escuelas de educación preescolar con miradas retadoras y de acusación para la docente y no así para los directivos? No sé, tal vez esa proyección damos en nuestro trabajo cotidiano, lo que me indica, primero, la falta de carácter y de seguridad que debemos emplear en nuestro trabajo; y segundo, el reconocer para quién trabajamos y qué fines perseguimos.

Sin embargo, hago estas reflexiones porque al recordar las actividades generales que ejecuto como educadora durante los días de cada mes, me percato cómo éstas se encuentran saturadas de: **proyección a la comunidad** (escenificación de un cuento con el grupo, cambio de friso decorativo y ventanas con adornos alusivos, periódico mural, letrero de valores por semana); **documentos administrativos** (lista de asistencia, cinco evaluaciones por niño, registros de 5 minutos de lectura, registro de actividades de educación

física, planes diarios y evaluación al término del día) y **lineamientos a seguir** (que la escuela organiza con la sociedad de padres de familia, kermés, control de pago de personal manual y documentos a llenar que llegan de supervisión escolar, etc.).

Al hacer este recuento y reflexionar sobre todas estas actividades, me doy cuenta que estoy trabajando para llevar una organización y control de la escuela, dejando a un lado la parte teórico-pedagógica con los alumnos, pensando en ellos como una máquina y, sobre todo, olvidando cuál es el fin de mi profesión. Esto me hace pensar en "la pérdida del sentido y control sobre el propio trabajo" (Contreras, 1997:227) a la que llegamos los maestros.

Es así como la falta de decisión por parte de la educadora y la poca resistencia a tan diversas actividades que carecen de sentido, provoca mecanización y menosprecio a su trabajo, sin nada de reflexión. Limitándose a esa regulación burocrática que llega a ser el pan de cada día en nuestras vidas de profesionales; misma que nos permite olvidar que existe una palabra que se llama **autonomía**, que quizá no la entendemos o nos da miedo enfrentarla, por comodidad o ignorancia, puesto que esto implica comprometernos con la comunidad, en espera de ser "alguien" importante en la vida. En fin, a cada educadora tocará repensar nuestra **decisión laboral**.

Autonomía ¿igual a individualismo?

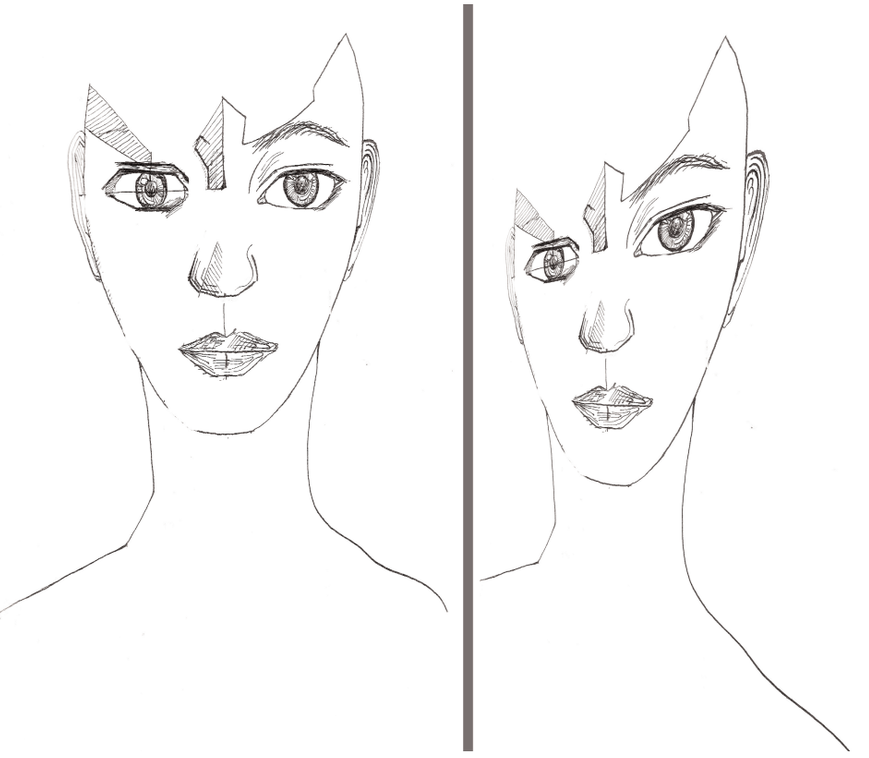
Carmen Susana Camarillo Ramírez

La autonomía la concibo como la acción de valerse por sí mismo en la resolución de situaciones cotidianas en lo individual; además, considero que esta habilidad está relacionada con el aprendizaje y la experiencia que el sujeto ha obtenido a través de su formación, de estos dos elementos puede depender el grado de autonomía del individuo. Tal vez por el hecho de que en mi experiencia profesional se han presentado muchos momentos en los cuales he tenido que resolver situaciones en solitario, donde la única responsable he sido yo, aunado al hecho de que desde la formación académica (educación básica) no se aprende a trabajar en equipo, a buscar el apoyo y los intercambios de los compañeros, la individualización prevalece en las escuelas, entre maestros y alumnos.

En contraposición a estas ideas, se dice: "La autonomía no es un aislamiento y no es posible sin el apoyo, la relación y el intercambio" (Contreras, 1997:14), personalmente esta referencia me da otra perspectiva de la autonomía, focalizada en la docencia. En las instituciones educativas es común escuchar: el equipo de trabajo, el trabajo colectivo, el trabajo colaborativo... estas frases nos llevan a pensar en esta idea de autonomía que nos expresa el autor, ¡qué bueno!, sin embargo en muchas ocasiones no es más que organizar actividades fragmentándolas para que cada quien haga una parte en su salón y así cumplir con la comisión encomendada.

Debemos reconstruir esa conceptualización de autonomía en lo individual y en lo colectivo e impactar con ello la sociedad misma. Llama la atención el hecho de que organizar actividades estableciendo relaciones e intercambios con los otros implica dar un poco más de tiempo, mismo que está saturado de mil cosas: se nos exige a los profesores entregar listas, escalas, proyectos, gráficas, planeaciones, evaluaciones, periódicos murales, reporte de actividades, programa de honores a la bandera, ir al desfile, ir al T. G. A., etc.; algunas de estas actividades se realizan por tradición, a veces sin sentido, pero también nos quitan mucho tiempo para pensar y repensar en nuestra actividad docente, reflexionar acerca de ésta y, como consecuencia, ubicar a la autonomía donde debe estar para mirar de otra manera el oficio.

Muchas veces lo administrativo adquiere prioridad para evitar sanciones, dejando de lado la verdadera función del docente, nos aislamos al trabajar tan individualmente, esto nos absorbe, nos impide establecer redes de identificación con los colegas, nos impide intercambiar ideas, problemáticas. Considero que si hay un compromiso profesional con el oficio de ser docente, se puede lograr la autonomía del profesorado, pero debemos iniciar por nosotros mismos reflexionando la propia práctica.



De diálogos y monólogos:

Los desafíos de la enseñanza en segunda persona

Eduardo Mercado Cruz
Maribel Ángeles Contreras

Es fácil hacer un monólogo, tan simple como pararse frente a un grupo de alumnos y comenzar a hablar y hablar... lo difícil es entablar diálogos, sobre todo cuando se trata de la enseñanza. Como maestros nos hemos acostumbrado a ser transmisores de conocimientos, a colocarnos en el lugar del poder que da el saber; desde esa postura es sencillo entablar monólogos, pues se piensa que el alumno es un *depósito vacío que debe ser llenado*, así las cosas nuestro monólogo gira en torno a los conocimientos que creemos requiere el alumno, a los aprendizajes que le podrían ser útiles para aplicarlos en su vida diaria.

Hemos estado acostumbrados a una enseñanza de tipo *bancaria*, la cual criticaba con agudeza Paulo Freire (2004). En ella los contenidos escolares pueden ser las municiones que el maestro utiliza para penetrar en la mente de los estudiantes, no importa tanto el alumno, sus experiencias, sus conocimientos previos, sus expectativas, pues lo que predomina es la idea de que el maestro es quien sabe, educa, habla, prescribe y decide qué tiene que aprender su discípulo; en consecuencia el alumno es educando, escucha, sigue la prescripción, se convierte en depósito y no sabe.

Pocas veces nos detenemos a pensar en lo que requiere el otro, nos hemos acostumbrado a enseñar, como lo sostiene Luis Not, sólo en primera persona, y se nos escapa de las manos el papel que tiene el alumno en ese proceso de ida y vuelta, en el sentido dialéctico y *dialogante* que debiera tener el aprendizaje.

"Uno es por el otro", aunque a veces en nuestro monólogo nos olvidemos de quién es ese otro, aunque a veces olvidemos que *alguien nos vigila*, de manera callada -pues le hemos enseñado a no hablar en clase-, casi imperceptibles, pero estando presentes, tal vez al acecho de la mínima posibilidad que le otorguemos para decir lo que piensa, para enfatizar que él –el otro- también sabe, para poder entablar el diálogo del que lo hemos anulado o ignorado.

Quizá tengamos que hacer *un alto*, y concebir la enseñanza como una *tarea inacabada*, en donde el alumno interactúa junto con nosotros al dar significado a lo que le enseñamos, para poder decir que *nosotros sí somos maestros*, pero no porque tengamos de antemano la fuente del saber, sino porque somos capaces de establecer diálogos con los alumnos y enseñar en segunda persona.

El desafío está allí y ha estado siempre, la figura del maestro y del alumno en la relación pedagógica y de enseñanza son irremplazables, la cuestión está en cómo es que asumimos esa relación y de qué manera los contenidos escolares se convierten en el pretexto para entablar diálogos de aprendizaje. Es muy probable que se piense que enseñar en segunda persona es imposible en tanto que eso implica reconocer que el alumno no es más el objeto de nuestras enseñanzas, sino el sujeto de nuestros diálogos.

Lo es también porque el contenido escolar deja de ser el trofeo a conquistar para convertirse en uno de los recursos para el "juego" del aprendizaje. Dialogar y enseñar en segunda persona, como lo plantea Not, no es más que colocarse en un lugar en el que podamos mirar de frente a los alumnos y tomemos los contenidos escolares como los insumos que requerimos para entablar un diálogo de ida y vuelta en esa práctica que tradicionalmente hemos llamado *enseñar*.

Hacia una postura dialogante

Germán Gutiérrez Goytortúa

Una de las grandes preocupaciones de los docentes es cómo diseñar el mapa cognitivo o elaborar las herramientas para conducir el aprendizaje de los sujetos, cómo ser mejor mediador y cómo establecer interacciones afectivas y acertadas para el desarrollo del aprendizaje. En el fondo, cada maestro piensa así o debería pensar así, puesto que escogimos la práctica educativa para desarrollarnos social o profesionalmente. Lo difícil es que a veces no reconocemos que trabajamos con mentes, con inteligencias, que son aspectos cualitativa y cuantitativamente superiores en lo que corresponde a la dignidad humana; porque la inteligencia es un elemento orientador que permite que los seres humanos cuenten con un mecanismo superior para conocer el medio en el que le ha tocado vivir.

En este sentido, todas las teorías del aprendizaje se orientan a la modificabilidad de la estructura cognitiva como determinante del comportamiento inteligente que ayude al sujeto a enfrentarse a su medio, ¿cómo el individuo obtiene la información y la utilizará más tarde generalizándola a otras situaciones nuevas?

En este acompañamiento de redes conceptuales que han definido los teóricos, contamos con las que Piaget propone en su teoría, con puntos clave como la asimilación y la acomodación. Sin olvidar que podemos ubicar, de forma transversal, a la enseñanza dialogante, la cual permite la evolución a través de un proceso de continuas interacciones, un tanto complejas, entre profesor y educando.

Es importante reconocer que toda mediación es una enseñanza dialogante, porque el docente dará un tratamiento pedagógico a la información que por sí solo el alumno no podría encontrar, y a ello habría que agregar la intencionalidad, la trascendencia, los significados, el estímulo a su anticipación, a la regulación de su conducta, a su individualización y a la construcción de sus competencias.

El camino hacia la enseñanza

Bentham Borrallas Verdejo

En mi trayectoria como docente he observado y vivido diversas situaciones con respecto a la forma en que los alumnos expresan su agrado o desagrado hacia una asignatura, ya sea porque no les gusta la escuela, la materia no resulta interesante, o porque, según señalan, su maestro no sabe enseñar.

Si bien es cierto que la enseñanza escolarizada involucra una serie de complejas relaciones, que van más haya de las destrezas, capacidades y habilidades de que está dotado el preceptor; estos factores dependen en gran medida de la forma en que opera la institución: normas, reglamentos, entre otros.

No obstante, el papel que juega el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, en diversas ocasiones he escuchado la frase: "Mi maestro sabe mucho, pero no sabe enseñar". El dominar una materia no necesariamente garantiza el éxito en la enseñanza, tampoco el no tener el dominio está relacionado con el fracaso. El meollo es estar comprometido y abierto a una continua actualización de la enseñanza.

Con base en lo anterior, considero adecuado evocar los principios que involucra el acercarse al proceso de enseñanza, debemos de considerar las capacidades intelectuales que tienen nuestros alumnos, para poder

asimilar los contenidos, lo que llamaría flexibilidad intelectual; otro punto importante es buscar la forma de transformar la estructura del pensamiento del alumno, lo cual le permita presentar una nueva visión de las cosas y la última transmitir información, elementos que no puede encontrarlos solo y que son necesarios para su crecimiento intelectual.

Considerar estos aspectos permitirá mejorar en el alumno ese interés, curiosidad, inquietud, sobre la materia, de esta manera contribuirá a optimizar el proceso de enseñanza y su vida académica.

Nosotros sí somos maestros

Rosa Cecilia Torres Morales

Para añadir otro aspecto a la ardua labor del que pretende enseñar, nos encontramos con una tarea que difícilmente podemos dejar de lado: tener la capacidad de que el otro, el alumno, sea capaz de reconstruir e integrar los conocimientos que le ofrecemos y con ellos pueda comprender lo que hace y por qué lo hace. Esto nos invita a bajarnos del pedestal en el que estamos parados y reconsiderar esa idea de que sólo nosotros sabemos lo que el otro debe de aprender. Esto me recuerda una experiencia con el "profe" de inglés.

Era la primer sesión, todos nerviosos porque no cachamos bien el inglés, llega el "teacher", quien primero se presenta y dice: "no soy maestro, estudié enseñanza del inglés, pero no soy maestro". A continuación empieza la clase, una mano por ahí se levanta diciendo: "nos podría decir por favor qué vamos a trabajar, cómo va ser la dinámica del grupo, qué objetivos tienes". "Claro que sí", dice el teacher, y nos menciona la idea general y dinámica de grupo. Si no nos hubiera dicho que no era maestro, lo hubiéramos notado enseguida, a nosotros los maestros no se nos va nunca mencionarles a nuestros alumnos nuestro propio proyecto, el planteamiento del programa, colocando al alumno como sujeto participante en su formación. Jamás tomamos al alumno como objeto, recipiente de conocimiento, ni decidimos por ellos, participamos e interactuamos para tener presente en todo momento cómo está construyendo las temáticas que se van desarrollando.

Bueno, sólo en algunas ocasiones no lo hacemos, cuando tenemos más de 30 niños, y es sumamente difícil escucharlos y tomar en cuenta tantas ideas; también cuando hay disposiciones oficiales que se presentan como obligatorias, uno no las puede cuestionar, sólo realizar; en ocasiones cuando por la diversidad de eventos, concursos, festejos, el tiempo está por agotarse y hay que cubrir el programa por las evaluaciones o siguiente curso; las menos de las veces cuando tenemos referencias del grupo y más vale que ni les preguntemos. Pero fuera de eso, siempre somos maestros y propiciamos una enseñanza dialogante.

“Del ignorar sistemáticamente a los estudiantes en las escuelas”

María Cristina León Kempis

Durante mi existencia, la escuela ha estado presente como un espacio de interacción, de sabiduría y de problemáticas constantes que un día aparecen… y después simplemente ya no están presentes para nadie.

En la escuela crecimos, aprendimos a convivir con extraños, a limitarnos a seguir normas impuestas por los maestros y por los directivos; también aprendimos a practicar nuestra audacia para enfrentar momentos difíciles, como los exámenes o los cuestionamientos de algún profesor, encontramos personas afines y nos enamoramos… En fin, en la escuela se vive la vida de verdad; es como una especie de sociedad en la que todos y cada uno tenemos nuestro lugar y nuestra forma de actuar, según las circunstancias que se nos presentan, pero también es cierto que la dinámica escolar la construimos poco a poquito y que a veces los maestros ignoran o no le dan importancia a aquellos sucesos que en ocasiones pueden marcar la vida de los estudiantes para siempre.

Aquí voy a narrar un acontecimiento que, a mi parecer, pasó desapercibido por un profesor, integrante de una planta docente que en su mayoría ocupaba el turno escolar vendiendo AVON, cobrando tandas, platicando del fútbol o de las comedias del momento.

Entonces una gran parte del horario de clases los niños pasaban el tiempo haciendo copias interminables de una lectura, numeraciones hasta el 100,1000, 2000 y así, según el tiempo que fuera a durar la ausencia del maestro.

En una ocasión, una niña tímida ingresó a primer grado. Contaba con siete años y antecedentes de haber estado en un jardín de niños en donde aprendió a leer y a escribir. No obstante que provenía de un ambiente escolarizado, la escuela primaria le parecía enorme y espantosa.

Ese primer día otra alumna con mayor disposición para entablar una plática se acercó a ella y le contó de su familia. Con entusiasmo le platicó que ella no estaba sola en la escuela, pues su hermana iba en tercero. Desde ese día su amistad fue creciendo y cuando los lazos eran más fuertes, el maestro separó al grupo en filas de “aplicados” y “burros”, la niña tímida lloró y lloró porque ella quedó en la fila de aplicados y su amiguita, lejos de ella.

El maestro solucionó el problema castigando a la niña por el llanto, la cambió a la fila de los “burros”, pero no con su amiga, sino hasta la parte de atrás con un niño que según los lineamientos escolares, tenía la edad para estar en tercero, lógicamente tenía la situación de repetidor de grado.

poco a poco en el ambiente escolar, se convirtió en desconfianza al vivir en un clima hostil en el que los demás niños se burlaban de ella por estar en la fila de los "burros", y por estar sentada al lado de un niño que, según ellos, ya era su novio por el sólo hecho de compartir el mesa banco. Le daba coraje y rabia que le cantaran la tonada "ya se supo" y la de "son novios".

Para el maestro pasó desapercibido ese sentimiento de odio que la niña le tuvo a la escuela durante ese primer grado, pues jamás pudo recuperar la amistad de su amiguita, por extrañas razones ya no volvieron a platicar nunca.

Quizá el maestro nunca lo supo, quizá sí. Sin embargo, sus actividades múltiples no le permitieron apoyar a la niña en contra de sus miedos y odios. Tampoco intervenir para que ella pudiera socializarse con otros niños o niñas para que se quitara ese estigma de ser considerada como la novia de alguien a quien se le etiquetó como el más "burro" del salón.

Como docentes, coordinadores, encargados de un grupo, o como lo que sea, hay que pensar en que los estudiantes no son sólo eso, el niño o joven tiene una serie de expectativas de la escuela; pero además que en la clase se generan una serie de interacciones que influyen de manera primordial en la conformación de la personalidad del niño, adolescente y del adulto.

Un cuestionamiento… Un alto… Una tarea inacabada

Sandra Lilia Andrade Peralta

Sin poder dejar de lado la otra visión que da el hacer cotidiano dentro de un salón de clases en la escuela, hoy la recuperación de mi docencia es aún más complicada, las razones me llevan a hacer un alto total, a mirarme, y es que al igual que muchos maestros, cuando yo egresé de la Normal, me sentí en busca de la tan esperada promesa de aquello que te hace ser un buen maestro.

De entrada, lo que se comenta hace sentir que la experiencia de los años y el amplio bagaje de actividades pueden llevarte a ser un educador trascendente, casado seguramente con la idea de redentor, de sabedor de todo lo inaccesible para aquellos a quines refieres como tus alumnos. Así, fui acentuando una preocupación por ir afianzando técnicas y recursos didácticos, en mi caso soy educadora y el estereotipo, la tradición y mi ignorancia, me hizo preocuparme por acumular el papel, la revista, los mil dibujitos para toda ocasión, los 101 moldes para los regalos, muchos materiales para decorar, etc.

Me preocupé por vestir mi docencia con la apariencia de una muñeca, bonita, pero acartonada, vacía, ejercí un saber en el hacer que, mirándolo así, cualquiera podía ocupar el lugar que yo me había ganado con mucho trabajo en la Normal. Sin embargo, mi saber en la práctica a veces sigue flotando, sin encontrar el espacio de reconstrucción, porque en muchos momentos mi preocupación se ha acentuado en un proceso irreflexivo

de adaptación, que me lleva a vivir un día, un mes o un ciclo, entre el mito y el rito, entre la costumbre y la tradición, sintiéndome segura, certera, pero ajena, acumulando experiencia, como si ésta se pudiera echar en un costal, como si yo misma no tuviera qué decir, como si no existiera, cargándola con dudas e inconformidades y algunas, no muchas veces, con comodidad.

Sin embargo, quizá como si hoy me refiriera a un segundo aire de formación al roce de un título "La Enseñanza Dialogante", la realidad se pone de cara frente a mí con una pregunta sencilla, pero profunda, la que se refiere a pensar la enseñanza en segunda persona, la que refiere a entender otro ángulo de la práctica docente, un ángulo profundo con el vértice en el otro, que no hace posible que los docentes saquemos el molde de años pasados para colocarlo por encima del alumno que hoy es distinto, que demanda otras cosas y que lleva al ejercicio de la docencia a un plano de proyecto inacabado, que no puede construirse en una sola dirección, porque no interesa, porque por bien planeado, no se enlaza con el otro que también significa un saber, que también lo transfiere para sí, que lo trasforma, que lo denuncia y que hace -por lo menos hoy para mí- pensar en una posibilidad de develar las preocupaciones y las ocupaciones en otro sentido, que es la propia necesidad de saber quién es el otro.

Alguien nos vigila

J.Magdaleno Villegas Baena

Alguien nos vigila, ese alguien puede estar presente en un diálogo reflexivo, constante en nuestro interior, convertido en reflexión nos juzga y es exigente, cada vez pide que se mejoren los resultados de nuestras acciones, por lo tanto nos llama a dar cuenta de ellas. Pero también alguien nos vigila de otra manera, su silencio y mirada fija pueden ser señal de resistencia o aceptación, puede estar convertido en bostezos acompañados de desinterés ante la actividad ofertada, sabe los movimientos y se entera de las fortalezas y debilidades del otro, después de todo, considera que siempre ha sido así. Los actores están frente a frente, pero se ignoran, uno menosprecia al otro, cada quien se pierde en su manera de interpretar las acciones, ¿quién vigila a quién?, ¿quién se convierte en parte del otro?

Alguna vez escuché algo que me parece muy cierto y que se relaciona con el maestro: su función no sería tan necesaria si no hubiera alumnos, por el contrario, los alumnos sí podrían sobrevivir sin el maestro de escuela.

De ahí que la reflexión sobre la labor del maestro que pudiese tener mayor importancia sobre la labor del alumno, se tenga que reconsiderar en la visión de equipo y la necesidad de considerar el papel del otro, sin menospreciar los saberes de cada actor. Escuchar a los demás podría dar la oportunidad de conocernos a través

de los otros, la visión del otro enriquece la propuesta de trabajo y fortalece las posibles soluciones de los problemas.

En una mirada puede estar el diálogo para comprender al otro, pero en la diversidad de interpretaciones, el maestro es uno de los puntos por el que convergen las miradas de los otros (sus alumnos), en ellos puede verse el resultado de su actuar; cumplir como mero trámite provoca desventaja, más si está presente la represión, el sometimiento, las contradicciones. Mirar nuestro propio actuar con relación a los otros exige un ejercicio de reflexión que permita tomar el lugar del otro.

Por lo anterior, resultaría necesario considerar al otro en sus intereses y necesidades antes de tomar una determinación, sobre todo en lo concerniente a la actividad educativa que debe incluir a los actores principales, menospreciar la existencia de alguien hace que las miradas se llenen de resentimiento y frustración, no debemos olvidar entonces que "alguien nos vigila".

Bibliografía

ABOITES, Hugo (1996). "Neoliberalismo y política educativa" en: *Viento del sur*. No. 7, México.

ADORNO, Theodor W. (1969). *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu.

BACHELARD, Gastón (1988). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México, Siglo XXI Editores.

CAMUS, Albert (2000). *El mito de Sísifo*. España, Alianza Editorial.

CRAHAY, Marcel (1988). "¿Pueden cambiar los profesores su manera de enseñar?", en: Villa, Aurelio (coord.) *Perspectivas de la función docente.* Madrid, Nárcea.

CONTRERAS, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

CORAGGIO, José Luis y Rosa Ma. Torres (1999). *La educación según el Banco Mundial*. Madrid, Miño y Dávila Eds.

DELVAL, Juan (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Razones y propuestas educativas. Madrid, Morata.

DIETERICH, Steffan (1995). "Globalización y educación en América Latina" en: Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, UPN.

ETCHEVERRY, Guillermo J. (2001). *La tragedia educativa*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano y Sonsoles San Román Gago (1999). "Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio". Trabajo presentado a la VII Conferencia de Sociología de la Educación, la Manga del Mar Menor, España, septiembre.

FREIRE, Paulo (1999). *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios en la Práctica Educativa*. México, Siglo XXI Editores.

_____ (2004). *La educación como práctica de libertad*. México, Siglo XXI Editores.

GUEVARA Niebla, Gilberto (2004). "La Reforma de la educación Secundaria". En: *Revista Educación 2001*. No. 111, agosto.

HARGREAVES, Andy (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.

HÉLLER, Agnes (1987). S*ociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.

HONORÉ, Bernard (1990). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad*. Madrid, Nárcea.

IBARRA, Luis (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México, Gernika.

LIPOVETSKY, Gilles (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.

LÓPEZ Pérez, Oresta (1991). "Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXVII, No. 3, pp.73-93.

MASTRETTA, Ángeles (2002). *Valientes y desaforadas*. México, Molinos de Viento

MARTíNEZ Bonafé, Jaume (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XX*. Madrid, Miño y Dávila Eds.

MERCADO Maldonado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, FCE.

MERCADO, Eduardo (2004). "Los saberes de los maestros y la sistematización de experiencias en la formación inicial", en: *Revista Magisterio* (México), marzo-abril, 2a. Época, No. 16, pp. 4-14.

MONSIVÁIS, Carlos (1989). "Los maestros de Oaxaca, dispuestos al precongreso relatan su odisea docente", en: *Revista Proceso* (México), No. 651, abril, pp. 8-9.

NAVA Fabela, Roberto S. (2002). *Revista Magisterio* (México), No. 3, Edición Especial, 2a. Época, enero-febrero, pp. 4-6.

NAVIA, Cecilia (2005). "Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria". En: Yurén, Teresa; Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.) *Ethos y autoformación del docente*. Barcelona-México, Ediciones Pomares.

NOT, Luis (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona, Heder.

PERRENOUD, Philippe (2004). "Diez nuevas competencias para enseñar", en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

POPKEWITZ, Thomas (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

ROCKWELL, Elsie (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, Ediciones El Caballito.

ROMERO G., José Rubén (2002). "La educación informal mexica", en: Bazant, Mílada (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense.
SEP (2004). Licenciatura en educación especial. Plan de Estudios. México.

SEP (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios*. México.

TENTI, Emilio (1998). *El arte del buen maestro*. México, Pax.

TORRES Septién, Valentina (1993). "Dos enclaves norteamericanos y su influencia en la educación mexicana", en: Hernández Chávez y Miño Grijalva (coords). *Cincuenta años de historia en México*. Vol. 2, México, Colmex.

VILLORO, Luis (1999). *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI Editores.

WEISS, Eduardo (1990). "Pedagogía y filosofía hoy", en: De Alba, Alicia (coord.). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, CESU-UNAM.

ÍNDICE

Prólogo, *Leonor E. Pastrana*.....3

El Oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves.
Presentación
Eduardo Mercado Cruz 9

I. El maestro del siglo XXI, según el Banco Mundial: La modernidad, la globalización y sus demonios.
Eduardo Mercado Cruz 7

1. Subordinación y modernidad
Germán Gutiérrez Goytortúa..... 22

2. ¿Modernización educativa igual a calidad en la escuela?
Bentham Borrallas Verdejo.....24

3. Mi supervisora es representante del Banco Mundial
Rosa Cecilia Torres Morales.....28

4. El tiempo de enseñanza
Micaela Ortega Solórzano.....31

5. Desde la visión económica, un llamado a dos ausentes
Sandra Lilia Andrade Peralta.....34

6. Los privilegiados apadrinados
J. Magdaleno Villegas Baena.....40

7. ¿Es el trabajo del maestro una realidad educativa?
Guadalupe Solano Pérez.....45

II. Por una educación de cien pesos por día: La enajenación del trabajo docent. *Eduardo Mercado Cruz*.....53

1. Si me han de cualificar mañana, me enajeno de una vez
Germán Gutiérrez Goytortúa.....58

2. El contexto realista de las circunstancias
José Antonio Morales Contreras.....60

3. El maestro como trabajador
Micaela Ortega Solórzano 63

4. Las escuelas particulares, lugares de explotación
María Cristina León Kempis.....66

5. La educadora = mercancía femenina
Laura Morales Rodríguez.....69

6. El mercado de maestros
J. Magdaleno Villegas Baena.....71

III. Cenicientas, madrastras y tías. Reflexiones acerca de la feminización de la docencia.
Eduardo Mercado Cruz.....73

1. Un silente desplazamiento
Germán Gutiérrez Goytortúa.....78

2. El clima que viene
Bentham Borrallas Verdejo.....80

3. La participación de la mujer en el magisterio
José Antonio Morales Contreras.....82

4. La gran madre
Rosa Cecilia Torres Morales.....86

5. Diálogo entre mujeres
Micaela Ortega Solórzano.....88

6. Mujeres
Sandra Lilia Andrade Peralta.....91

7. Las mujeres... ¡presentes!, ¡aquí estamos!
Carmen Susana Camarillo Ramírez.....96

8. Al mal paso darle prisa
Guadalupe Solano Pérez.....99

IV. El mito de la eterna vocación: El maestro Sísifo y su piedra rodante
Eduardo Mercado Cruz.....103

1. Anécdota de un docente
Bentham Borrallas Verdejo.....107

2. ¿Ironía de la vida o azares del destino?
José Antonio Morales Contreras.....109

3. Parecía el concurso del mayor sufrimiento
Rosa Cecilia Torres Morales.....113

4. El maestro ideal: vocación vs. compromiso
Micaela Ortega Solórzano.....115

5. Maestro: ¿ejemplo a seguir o ejemplo a desechar? (La historia de Gloria y Carmelo)
María Cristina León Kempis.....119

6. La maestra de preescolar: una madre pura y bella en el lecho de su vocación
Sandra Lilia Andrade Peralta.....122

7. ¡Soy maestra! Dios mío, ¿quién lo sabe?
Guadalupe Solano Pérez.....124

V. Porque no todo cambio es cambio: Entre la voluntad, el deseo y la obligación de cambiar.
Eduardo Mercado Cruz.....129

1. Porque todo debe cambiar: retos para los docentes
Germán Gutiérrez Goytortúa.....133

2. Las perversiones del cambio educativo
Bentham Borrallas Verdejo 135

3. ¿La práctica es algo práctico? Marcos críticos para el cambio
José Antonio Morales Contreras.....137

4.Conocer o querer
Rosa Cecilia Torres Morales.....140

5. ¿Cambio sin crisis?
Micaela Ortega Solórzano.....142

6. Vuelta a un sistema penitenciario en las escuelas preparatorias del Estado de México, ¿cuál cambio?... retroceso
María Cristina León Kempis.....144

7. Del dicho al hecho… hay mucho trecho
Sandra Lilia Andrade Peralta.....148

8. El cambio ¿para qué o para quién?
Carmen Susana Camarillo Ramírez.....150

VI. Las sin razones del individualismo: los maestros en la era de Narciso
Eduardo Mercado Cruz.....153

1. Toda agua que no corre es charco
Germán Gutiérrez Goytortúa.....158

2.Lo que callan los maestros
Bentham Borrallas Verdejo.....161

3. Las dos herejías
Rosa Cecilia Torres Morales.....164

4. La individualidad del maestro
Micaela Ortega Solórzano.....167

5. Individualidad: aspecto sustantivo en épocas de globalización
María Cristina León Kempis.....171

6. Por el camino del misionero, encontré la fortaleza del hereje
Sandra Lilia Andrade Peralta.....173

7. El individualismo como estrategia de protección
Carmen Susana Camarillo Ramírez.....175

VII. Las paradojas del trabajo colegiado. De la muerte y el nacimiento de la colegialidad. *Eduardo Mercado Cruz*.....177

1. Entre asuntos de colegas y de colegios
Germán Gutiérrez Goytortúa.....183

2. Colaborando con el enemigo
Bentham Borrallas Verdejo.....186

3. Una versión de colectividad
Rosa Cecilia Torres Morales.....188

4. La colaboración de los alumnos
Micaela Ortega Solórzano.....191

5. ¡La escuela no es una comuna! (Una visión de las autoridades educativas)
María Cristina León Kempis.....194

6. Hay que ser realistas
Laura Morales Rodríguez.....197

7. Las reuniones de docentes... espacios de diálogo y colaboración o protagonismo del alto mando
Sandra Lilia Andrade Peralta.....199

8. Pan con lo mismo
J. Magdaleno Villegas Baena.....201

9. Las comunidades colaborativas
Carmen Susana Camarillo Ramírez.....203

VIII. Tú sabes, yo sé, todos sabemos: De los saberes, experiencias y práctica docente de los maestros.
Eduardo Mercado Cruz y Maribel Ángeles Contreras.....205

1. Un diálogo conmigo mismo y mis alumnos: “la enseñanza”
Bentham Borrallas Verdejo.....211

2. De cómo aprendí a ser maestra
Micaela Ortega Solórzano.....213

3. ¿Qué se enseña en educación preescolar?
Laura Morales Rodríguez.....216

4. Más allá de una cuestión de palabras
Sandra Lilia Andrade Peralta.....218

5. Mis primeros años de servicio
Carmen Susana Camarillo Ramírez.....220

6. Vivir es aprender
Guadalupe Solano Pérez.....222

IX. En busca de la autonomía perdida: Dónde, cuándo, cómo y por qué dejamos de ser autónomos.
Eduardo Mercado Cruz.....225

1. La autonomía condicionada
Bentham Borrallas Verdejo.....230

2. La aspiración a la autonomía del profesorado
José Antonio Morales Contreras.....232

3. La historia sin fin
Rosa Cecilia Torres Morales.....234

4. El ABC de la autonomía del maestro
Micaela Ortega Solórzano.....237

5. La decisión
Laura Morales Rodríguez.....240

6. Autonomía ¿igual a individualismo?
Carmen Susana Camarillo Ramírez.....242

X. De diálogos y monólogos: Los desafíos de la enseñanza en segunda persona.
Eduardo Mercado Cruz y Maribel Ángeles Contreras.....245

1. Hacia una postura dialogante
Germán Gutiérrez Goytortúa.....250

2. El camino hacia la enseñanza
Bentham Borrallas Verdejo.....252

3. Nosotros sí somos maestros
Rosa Cecilia Torres Morales.....254

4. “Del ignorar sistemáticamente a los estudiantes en las escuelas”
María Cristina León Kempis.....256

5. Un cuestionamiento… Un alto…Una tarea inacabada
Sandra Lilia Andrade Peralta.....259

6. Alguien nos vigila
J. Magdaleno Villegas Baena.....261

Bibliografía.....264